

Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409-5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственная за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Светлана Стряпчая (редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 4 сентября 2017 г.
Формат 70х100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 17,2. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 50. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2017



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 3 (39) / 2017

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол №7 от 30 августа 2017 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. — академик, доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте — *главный редактор*.

Аблаев Э. А. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранной филологии и методики преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Заслуженюк В. С. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Горбунова Н. В. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. — доктор педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Богинская Ю. В. — доктор педагогических наук, доцент, кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Н. А. — доктор педагогических наук, профессор, директор Евпаторийского института социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гончарова О. Н. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра экономической кибернетики, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Гордиенко Т. П. — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического моделирования и информационных систем в экономике Высшей школы экономики и бизнеса ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Петрушин В. И. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Московский педагогический государственный университет.

Ефимова В. М. — доктор педагогических наук, профессор, кафедра валеологии и безопасности жизнедеятельности человека, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Якса Н. В. — доктор педагогических наук, кафедра педагогики, профессор, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Игнатенко Н. Я. — доктор педагогических наук, профессор.

Пономарёва Е. Ю. — кандидат психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Чёрный Е. В. — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Дорожкин В. Р. — доктор психологических наук, доцент, кафедра глубинной психологии и психотерапии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Калина Н. Ф. — доктор психологических наук, профессор, кафедра глубинной психологии и психотерапии, заведующий кафедрой, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Яценко Т. С. — доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Усатенко О. Н. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Латышева М. А. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Мартынюк О. Б. — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте.

Люликова А. В. — кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, украинской филологии и методик преподавания, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте — заместитель главного редактора.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Ablajev E. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Foreign Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Zasluzhenuk V. S. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogical Excellence of Primary School and Pre-School Teachers Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, Pedagogics and Management of Education Establishments Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Boginskaya I. V. – Doctor of Pedagogics, Assistant Professor, the Social and Educational Technology and Pedagogy of Deviant Behavior Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman N. A. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Goncharova O. N. – Doctor of Pedagogics, Professor, Economical Cybernetics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Mathematic Modelling and Information Systems in Economy of Higher School of Economics and Business of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Psychology Department, Moscow Pedagogic State University.

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety

Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yaksa N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Pedagogics Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ignatenko N. J. – Doctor of Pedagogics, Professor.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Psychology Department, Deputy Director of Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Dorozhkin V. R. – Doctor of Psychology, Assistant Professor, Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Depth Psychology and Psychotherapy Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Yatsenko T. S. – Doctor of Psychology, Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Usatenko O. N. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Latysheva M. A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Martynyuk O. B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Psychology Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Assistant Professor, Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods Department, Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta – deputy editor-in-chief.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Пути и условия развития современного университетского педагогического образования в регионах..... **8**

КОНЦЕПЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛУЗМАН А. В.

Тенденции высшей педагогической школы стран Черноморского региона: опыт системного анализа..... **12**

УМАН А. И.

Дидактические модели в современном отечественном образовании..... **25**

ГОРБУНОВА Н. В.

Педагогическое образование сегодня: проблемы и перспективы **31**

*ГЛУЗМАН Н. А., КАРТАВАЯ Ю. К.,
ПЕТРЕНКО Н. А.*

Концепция модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар» в Евпаторийском институте социальных наук (проект)..... **35**

АРЯБКИНА И. В., НЕСТЕРОВА А. А.

Инновационные методы формирования эколого-педагогической компетентности будущих педагогов начального образования..... **44**

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

РЕДЬКИНА Л. И.

Строительство благотворительных санаториев в Массандре и Ай-Даниле для детей и взрослых **54**

ГЛУЗМАН А. А.

Тенденции университетского образования в истории педагогической науки..... **57**

СТЕПАНОВА Н. А.

Библиотеки как центры обеспечения учебного процесса в духовных школах (на примере учебных библиотек Орловской губернии)..... **62**

ВИШНЕВСКИЙ С. А.

Вклад Таврического Земского Собрания и научной общественности России в становление Таврического университета..... **66**

ПОГРЕБНЯК Н. Н.

Научная деятельность студентов в высшей школе Австрии..... **72**

ВЕСЕЛОВА Е. Л.

Музыкальное воспитание в истории педагогической мысли Древнего мира и античности..... **76**

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

ГАТАЕВ А. С.-А.

Организация внеаудиторной воспитательной деятельности в вузе национального региона (на примере Чеченской Республики)..... **81**

ЯРЫЧЕВ Н. У., ДУДАЕВ Г. С.-Х.

Развитие коммуникативных качеств обучающихся в образовательном процессе средствами интерактивных методов обучения... **85**

КАЗАКОВА С. В.

Организация самостоятельной работы бакалавров в процессе изучения курса «Культура толерантности» **89**

ВЕЗЕТИУ Е. В.

Моделирование развивающей образовательной среды в системе начального образования..... **95**

ОВЧИННИКОВА М. В.

Педагогическая система в научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики.... **100**

БАЖАН З. И.

Моделирование в процессе обуче-



ния старших дошкольников
решению простых текстовых задач **107**

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

*КУЗИНА И. В., ЛЁВКИНА Е. В.,
МИРОНЫЧЕВА В. Ф., ФЕДОСЕЕВА Н. В.*

Имитационная игра как одна из
форм работы со студентами
младших курсов при изучении
дисциплин педагогического цикла **112**

ВОВК Е. В.

Моделирование индивидуальных
образовательных маршрутов
обучающихся по личностным
и образовательным результатам
обучающихся..... **119**

ГОНЧАРОВА О. Н., СТУС Е. А.

Методология комплексного исполь-
зования электронных средств
учебного назначения в средней
общеобразовательной школе..... **123**

ПАХТУСОВА Н. А.

Исследование перспектив
трудоустройства выпускников
педагогического вуза..... **128**

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

НИКИТИНА Т. В.

Формирование профессиональной
коммуникативной компетенции
курсантов вузов ФСИН России.... **134**

САФОНОВ И. А.

Активные формы обучения
курсантов в процессе
формирования проектно-
технологической культуры..... **138**

ВАЛЕНЦОВ В. В.

Историко-педагогическое
исследование проблемы
патриотического воспитания
военнослужащих-контрактников... **144**

ЧЕГРИНЦЕВ А. И.

Педагогические условия
реализации содержательного
и процессуального компонентов
информационно-образовательной
среды обучения курсантов..... **150**

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС: МОЛОДАЯ НАУКА

СВЕТЛИЧНЫЙ Е. Г.

Реализация модели формирования
профессиональной культуры
будущих специалистов в области
юриспруденции..... **156**

ИГНАТОВА О. И.

Характеристика инновационно-
образовательной среды высшего
учебного заведения..... **163**

КРАСЮКОВА Е. С.

Социальное воспитание детей
в учреждениях опеки Южного
берега Крыма начала XX века..... **167**

ШЕРЕМЕТ Е. Н.

Развитие многоуровневой
системы профессионального
туристского образования с учетом
региональных особенностей..... **171**

НАШИ АВТОРЫ..... 177



Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

<i>GLUZMAN A. V.</i> Ways and Conditions for Development of Modern University Pedagogical Education in Regions.....	8
--	---

CONCEPTS AND STRATEGIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

<i>GLUZMAN A. V.</i> Trends of Highest Pedagogical School of the Black Sea Region Countries: Experience of System Analysis.....	12
---	----

<i>UMAN A. I.</i> Didactic Models in Modern Native Education.....	25
---	----

<i>GORBUNOVA N. V.</i> Pedagogical Education Today: Problems and Prospects.....	31
---	----

<i>GLUZMAN N. A., KARTAVAYA J. K., PETRENKO N. A.</i> Concept of Model Center for Additional Education of Gifted Children "Dar" in Yevpatoria Institute of Social Sciences (project)	35
--	----

<i>ARIABKINA I. V., NESTEROVA A. A.</i> Innovative Methods of Forming Ecological and Pedagogical Competence of Future Teachers of Primary Education.....	44
--	----

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THOUGHTS IN NATIVE AND FOREIGN PEDAGOGY

<i>REDKINA L. I.</i> Construction of Charitable Sanatoriums in Massandra and Ai-Danil for Children and Adults.....	54
---	----

<i>GLUZMAN A. A.</i> Trends of University Education in History of Pedagogical Science....	57
---	----

<i>STEPANOVA N. A.</i> Libraries as Support Centers of the Learning Process in Religious	
--	--

Schools (by the Example of Libraries of the Oryol Region).....	62
---	----

<i>VISHNEVSKIY S. A.</i> Contribution of Taurida Zemstvo Assembly and Scientific Community of Russia to Formation of Taurida University.....	66
--	----

<i>POGREBNIAK N. N.</i> Scientific Activity of Students in Higher School of Austria.....	72
--	----

<i>VESELOVA E. L.</i> Musical Education in History of Pedagogical Thought of the Ancient and Antiquity World	76
---	----

MODELING IN PEDAGOGY

<i>GATAEV A. S.-A.</i> Organization of Extracurricular Educational Activity in Higher Educational Institution of National Region (on the Example of Chechen Republic).....	81
---	----

<i>YARYCHEV N. U., DUDAJEV G. S.-H.</i> Development of Students Communicative Qualities in Educational Process through Interactive Teaching Methods.....	85
--	----

<i>KAZAKOVA S. V.</i> Organization of Independent Work of Bachelors in Process of Studying the Course "Culture of Tolerance".....	89
--	----

<i>VEZETIU E. V.</i> Modeling the Developing Educational Environment in Primary Education System.....	95
--	----

<i>OVCHINNIKOVA M. V.</i> Pedagogical System in Scientific Activity of Mathematics Teachers-To-Be.....	100
---	-----

<i>BAZHAN Z. I.</i> Modeling in Teaching of Senior Preschoolers to Solve Simple Text Tasks.....	107
--	-----



DESIGNING EDUCATIONAL ROUTES AND INDIVIDUAL TRAJECTORS

*KUZINA I. V., LEVKINA E. V.
MIRONICHEVA V. F., FEDOSEYEVA N. V.*

Imitation Game as Form of Work
with Younger Students at the Study
of Pedagogical Cycle Subjects..... **112**

VOVK E. V.

Modeling of Individual Educational
Routes on Personal and Educational
Students Results..... **119**

GONCHAROVA O. N., STUS E. A.

Methodology of Integrated Use
of Electronic Means of Educational
Purpose in Secondary
School..... **123**

PAKHTUSOVA N. A.

Investigation of Employment
Prospects for Graduates of
Pedagogical University..... **128**

DIDACTICAL FOUNDATIONS OF MILITARY PEDAGOGICS

NIKITINA T. V.

Formation of Professional
Communicative Competence
of Cadets of Institutes
of Higher Education of the Federal
Penal Service of Russia..... **134**

SAFONOV I. A.

Active Forms of Training Cadets
in Process of Forming Design
and Technological Culture..... **138**

VALENTSOV V. V.

Historical and Pedagogical
Investigation of Problem of Patriotic
Upbringing of Contract Servicemen **144**

CHEGRINTSEV A. I.

Pedagogical Conditions
for Implementation of Substantive
and Procedural Components
of Information and Educational
Environment for Training Cadets.... **150**

INTELLECTUAL RESOURCE: YOUNG SCIENCE

SVETLICHNYI E. G.

Realization of Model of
Professional Culture Formation
of Future Specialists in Area of Law **156**

IGNATOVA O. I.

Characteristics of Innovative
and Educational Environment
of Higher Educational Institution..... **163**

KRASIUKOVA E. S.

Social Education of Children
in Guardianship Institutions
of Southern Coast of the Crimea
at the Beginning of the 20th Century **167**

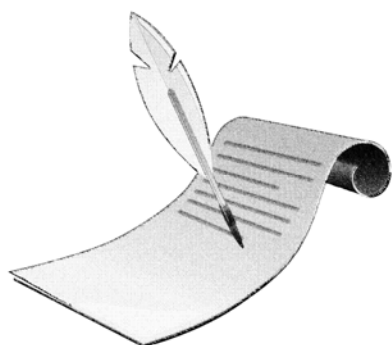
SHEREMET E. N.

Development of Multilevel System
of Professional Tourism Education
Taking into Account Regional
Features..... **171**





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

ПУТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ

Мировое сообщество, войдя в третье тысячелетие, находится в условиях кардинальных изменений, которые охватили все грани человеческой деятельности. Прирост скорости развития почти во всех процессах деятельности человека, кардинальность и существенность изменений социально-экономических отношений в отечественном социуме требуют отклика на этот вызов и, как следствие, – кардинальных изменений, в том числе, и в сфере профессионального образования.

Государственные требования, оценки и критерии качества организации процесса образования более статичны и конкретны. Личностные же показатели и потребности имеют существенные отличия и обладают более динамичным характером. Дисбаланс между личностными потребностями и уровнем качества образования и утвержденным государством уровнем является движущей силой, представляющей собой разницу потенциалов, которая определяет реализацию индивидуальных форм обучения.

Университетское педагогическое образование, согласно его системно-структурному, системно-функциональному и системно-генетическому проявлениям, рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: содержания, функционирования и развития.

Развитие высшего педагогического образования не может осуществляться без учета имеющихся противоречий относительно проектирования его реализации. Для поиска оптимальных и объективных путей развития педа-



гогического образования в высшей школе противоречия необходимо рассматривать не как факторы, усложняющие или блокирующие развитие образования, а в качестве источников развития университетского педагогического образования.

Анализ существующих противоречий между проектированием, организацией и реализацией высшего педагогического образования свидетельствует о наличии трёх характерных признаков:

1. Противоречия социально-экономического характера между

- динамическими потребностями общества и возможностями университетов, медленным ростом материально-технической базы;
- авторитарным, административно-командным стилем управления и тенденциями к автономии;
- необходимостью и возможностью подготовки по новым специальностям;
- требованиями к личности и фактическим уровнем способности выпускников к выполнению социальных и профессиональных функций.

2. Противоречия методологического характера между

- растущими теоретическими требованиями к утверждению целостной системы подготовки и недостаточностью методологической разработки этой проблемы;
- массово-репродуктивной подготовкой и индивидуально-творческим характером деятельности преподавателя;
- целями и задачами университетского образования и субъективно определенным объемом и структурой учебных дисциплин.

3. Противоречия содержательно-процессуального характера между

- абстрактностью преподавания и конкретностью задач профессиональной деятельности;
- теоретическими формами обучения и практическим характером деятельности будущего специалиста;
- уровнем преподавания и реальными требованиями на местах трудоустройства специалистов;

– технологической структурой педагогического процесса и потребностью в творческих, активных, самостоятельно мыслящих специалистах;

– необходимостью непрерывной подготовки преподавателя-профессионала и отсутствием взаимосвязей университетского образования с последипломным образованием.

Учёт указанных противоречий и их решение при проектировании, организации и реализации профессиональной подготовки будущих педагогов может осуществляться при условии ряда принципов развития системы университетского педагогического образования: принципа демократизации и автономизации; гуманизации как приоритета личности; гуманитаризации как приоритета общечеловеческих ценностей и культуры; педагогизации; интеграции; универсализации; интеллектуализации; фундаментализации; непрерывности образования; инновационности; национального и регионального подхода.

Учёт указанных противоречий и принципов реализации университетского педагогического образования предполагает выбор определенной модели развития педагогического образования в вузе. Обратимся к рассмотрению основных моделей развития университетского педагогического образования.

Классификация стилей и форм реализации профессиональной подготовки педагогических кадров на отдельные модели развития университетского педагогического образования достаточно условно.

Наиболее распространенной является консервативная модель развития университетского педагогического образования, которая была присуща вузам в системе советского высшего образования. Данная модель характеризуется принципами стабильности и гомеостаза, способности открытой системы сохранять постоянство своего внутреннего состояния посредством скоординированных реакций, направленных на поддержание динамического равновесия. Сущность профессиональной подготовки в рамках данной модели характеризуется классичностью, консервативностью, защищенностью и сдержанностью от



существенных изменений в вопросах организации учебно-воспитательного процесса.

Противоположной предыдущей является экспансивная модель развития университетской системы образования, в основе которой лежит принцип метаболизма, процесс поглощения внешних ресурсов. Такая система присуща преимущественно новым университетам, ориентирующимся на инновационные формы и технологии осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов.

В рамках экспансивной модели развития университетского образования реализуются в большей степени формы организации учебно-воспитательного процесса, требующие малых материально-технических затрат. Вузы, функционирующие на принципах данной модели, преимущественно не отличаются избирательностью в вопросах приема абитуриентов. Формы учебной деятельности и контроля образовательных достижений в таких университетах имеют весьма нефиксированный и либеральный характер.

Гибкая модель развития университетского педагогического образования основывается на принципах адаптации, самонастройки к изменяющимся условиям общества. Такая модель присуща преимущественно новым, достаточно крупным и самостоятельным структурным подразделениям ведущих университетов.

Такая модель развития университетского образования позволяет приспособиться к конкретным условиям общественной среды и локального образовательного пространства, присущих региону. Это обеспечивает системе педагогического образования в высшей школе инновационный аспект развития.

В основе синергетической модели развития университетского педагогического образования – концепции устойчивого развития цивилизации. Такой концептуальный базис позволяет объединить весь спектр проблем, актуальных для конкретного общества, в частности проблем социально-экологической направленности.

Синергетическая модель развития педагогического образования в высшей школе ха-

рактеризуется системной сложностью анализируемых явлений, обладает интегральной сущностью и междисциплинарным характером.

Среди моделей инновационных преобразований системы педагогического университетского образования выделяют модель построения нового содержания, модель новой организации образовательного процесса, модель инновационного включения работодателей в процесс подготовки учителя, модель интеграции науки и образования, модель интернационализации образования, модель повышения квалификации. Все эти модели различаются масштабом, уровнем сложности и обобщенности. Каждая из них может реализовываться педагогическими образовательными организациями высшего образования, являясь точкой роста и развития и в конечном итоге источником преобразования всей системы педагогического образования.

Рассмотрев основные модели развития университетского педагогического образования, приходим к выводу, что для преодоления противоречий, соответствия личностным и государственным требованиям и стандартам целесообразно проектировать организацию университетской системы педагогического образования, способную не только адекватно реагировать на возникающие потребности региона, но и заранее формировать конкурентоспособный кадровый потенциал, ориентированный на самореализацию, самосовершенствование и ответственность за результаты профессиональной и общественной деятельности.

Таким образом, в основе проектирования модели функционирования педагогического регионального образования сегодня лежит непрерывное и устойчивое развитие, которое следует понимать как процесс, определяющий новый тип функционирования интеллектуального потенциала, основанного на исторически сложившихся мировоззренческих, экономических, социальных, культурологических, духовных, экологических и прочих параметрах.

Действенными предпосылками выхода на уровень устойчивого развития в системе



высшего педагогического образования являются изменения индивидуального сознания и характера деятельности конкретного субъекта образовательного процесса. Изменения и порождают феномен формирования индивидуального сознания устойчивого типа.

Учитывая важность формирования индивидуального сознания устойчивого типа, стоит подчеркнуть необходимость организации целенаправленной деятельности по повышению степени устойчивости индивидуального сознания выпускников педагогического университета. Такая системная деятельность, направленная на формирование высокого уровня индивидуального сознания устойчивого типа путем внедрения системы теоретико-практических действий, обеспечит предпосылки для возрождения самосознания творческой интеллигенции и достойного отношения к ней общества и государства.

Сущность перехода педагогических университетов к синергетической модели развития педагогического образования в высшей школе, которая позволяет воплотить стратегию устойчивого инновационного развития субъектов образовательного процесса, заключается в сбалансированном решении педагогических, исследовательских, воспитательных, учебных, экологических, экономических и социальных проблем как университетского сообщества, так и общества в целом.

Уровень устойчивости организационно-педагогической системы университета достигается при условии, если в процессе преодоления ряда противоречий их решения не выводят систему за пределы допустимого риска, иными словами, возможные негативные последствия деятельности уравновешиваются позитивными действиями.

Таким образом, устойчивое развитие университетской системы образования представляет собой процесс, направленный на обеспечение изменений в сущности университетского образования с учетом потребностей и запросов региона. Данные изменения должны осуществляться без нарушения образовательной и социальной безопасности региона и приводить к повышению

качества деятельности действующего университетского сообщества и его выпускников.

Для решения проблем научно-педагогического обеспечения оптимальной и эффективной деятельности педагогических университетов необходима взвешенная и сбалансированная концепция устойчивого развития университетской системы образования и целостная концептуальная модель ее реализации.

Проектирование и внедрение эффективной модели развития университетского педагогического образования должно быть направлено на обеспечение индивидуализации профессиональной подготовки, максимальное раскрытие и развитие потенциала каждого субъекта образовательного процесса, подготовку будущих специалистов к самоопределению и самореализации, создание гибких личностно ориентированных технологий образования и внедрения их в университетское образование.

Итак, современное университетское педагогическое образование нуждается в разработке и внедрении концепции устойчивого развития системы образования, предполагающей приоритет гуманизма, обеспечение условий для свободы выбора и формирования индивидуального сознания устойчивого типа, учет принципа субъективного характера развития индивидуальности будущих специалистов.





КОНЦЕПЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. В. Глузман

УДК 378(560.6)

ТЕНДЕНЦИИ ВЫСШЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ СТРАН ЧЕРНОМОРСКОГО РЕГИОНА: ОПЫТ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

Состояние и динамичное развитие мировых систем высшего образования все больше позиционируется международным сообществом как эпоха глобальной модернизации и действенный механизм формирования интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала государства. Происходит интернациональная унификация национальных учебных стандартов, диверсификация образовательных моделей, совершенствование технологий обучения. Вместе с тем каждая из стран стремится обогатить свой исторически наработанный потенциал, активно изучая инновационный опыт организации и содержание систем высшего педагогического образования зарубежья. Это помогает выделить общие закономерности развития профессионального образования, способствует формированию открытого образовательного пространства.

Одним из важных направлений в определении тенденций развития высшего образования является анализ закономерностей и особенностей образовательного пространства различных сообществ. Особую роль в этом контексте играет изучение современных образовательных процессов развития высшего образования в Черноморском регионе. В системах высшего образования стран Черноморского региона обучается около 9,7 млн студентов и работает около 800 тыс. преподавателей. Функционирование системы высшего образования обусловлено постепенным



объединением государств Черноморского экономического региона и стран Европейского Союза. В начале XXI в. правительства одиннадцати стран – Болгарии, Грузии, России, Румынии, Турции, Украины (прибрежные страны), Азербайджана, Албании, Армении, Греции, Молдовы – договорились о создании Черноморского экономического сотрудничества (BSEC), в составе которого функционирует Парламентская ассамблея Черноморского экономического сотрудничества (PABSEC). Уставные документы обеих региональных организаций ориентируются на европейские образовательные процессы. Все страны региона присоединились к ООН и Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (OSCE). Сегодня интеграционное взаимодействие народов является одной из острых проблем с точки зрения обеспечения их суверенности, развития и процветания, а также международной безопасности. Интеграционные процессы во всех сферах жизнедеятельности народов обсуждаются на различных уровнях: общегосударственном, дипломатическом, политическом и профессиональном. Так, 6 марта 1993 г. в Стамбуле министры Азербайджана, Албании, Болгарии, Армении, Грузии, Молдовы, России, Румынии, Турции и Украины подписали Черноморскую конвенцию о сотрудничестве. Пятнадцать статей конвенции охватывают разнообразные направления деятельности, а также формы сотрудничества в области культуры, образования, науки и информации, в том числе взаимообмен интеллектуальными ресурсами научных, культурных организаций и образовательных учреждений. Конвенция предусматривает мобильность преподавателей, лекторов и студентов, проведение языковой практики, научной и исследовательской деятельности, обучение, обмен информацией о возможности взаимного признания дипломов и научных степеней, разработку молодежных и культурных программ, межрегиональное сотрудничество, прямое взаимодействие городов и регионов.

Изучение исторического опыта становления и развития систем высшего образования

в странах Черноморского региона, особенностей современного функционирования высших педагогических учебных заведений позволило обосновать устойчивые позитивные и отрицательные черты исследуемого феномена. Целью нашего многолетнего исследования [1; 2] явилось выявление сущности, исторической эволюции, факторов генезиса, особенностей современного становления, функционирования и развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Высшая школа зарубежных стран рассматривается как часть общенациональной целостной системы высшего образования, как компонент, включающий подготовку педагогических кадров различных специальностей и профилей в различных типах высших учебных заведений, а также как отрасль подготовки специалистов-педагогов, которая принципиально отличается ценностными ориентирами, целями, содержанием, структурой и функциями от подготовки специалистов других профессиональных направлений. Высшее образование в странах Черноморского региона представляет собой сложную динамическую систему, которая имеет общие и особенные характеристики с точки зрения содержания, структуры и функций подготовки педагогических кадров в каждой стране региона. Это обусловлено историческими, геополитическими, культурными, религиозными и национальными традициями.

Обстоятельный анализ мирового опыта подготовки педагогических кадров, тенденций и перспектив развития представляет собой интерес как интегративная научная проблема. Методологические и теоретические аспекты, методические и практические вопросы организации профессионально-педагогической подготовки студентов в высших учебных заведениях стран Черноморского региона еще не были предметом системных исследований ученых. Ведущим аспектом исследования явилось рассмотрение основных *институциональных и интеллектуальных характеристик*, определяющих развитие высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, с акцентом внимания на сопоставлении различ-



ных этапов педагогического образования, рассмотрении процессов формирования региональных различий, изменений, происходивших в жизни высших педагогических учебных заведений во второй половине XX – начале XXI века. Системный подход как методологическая основа исследования высшего педагогического образования в странах Черноморского экономического сотрудничества позволил определить цивилизационные и культурно-общественные традиции становления, развития национальных систем высшего образования. В процессе исследования стало возможным рассмотрение оптимальных форм организации, которые обеспечивают высокий уровень подготовки кадров для образовательной отрасли этих стран, выявление особенностей развития высшего педагогического образования в каждой стране, анализ основных направлений современных образовательных реформ, ориентированных на развитие систем управления высшими педагогическими учебными заведениями. Использование системно-содержательного, системно-структурного и системно-функционального подходов позволило раскрыть особенности содержания, структуры и функций многоуровневой системы высшего педагогического образования в странах Черноморского региона.

Изучение опыта возникновения и развития педагогических высших учебных заведений в странах Черноморского региона, их деятельности в различных историко-экономических условиях имеет особое значение для построения современной целостной системы высшего педагогического образования в каждой из стран Черноморского региона. На основании анализа научных исследований по историографии, истории педагогики, сравнительной педагогики и научно-педагогической литературы по истории развития систем высшего образования в странах Черноморского региона выделено три основных этапа развития высшего педагогического образования стран Черноморского региона.

Первый этап – образование и формирование национальных систем высшего образования, охватывающий период от создания пер-

вого высшего учебного заведения университетского типа и демократических преобразований в стране в начале XX века. *Второй этап* включает период новейшей истории, который охватывает развитие национальных систем высшего педагогического образования стран Черноморского региона. Хронологические рамки данного этапа – это период от первых демократических преобразований в исследуемой стране до масштабных геополитических изменений, которые приходятся на 90-е годы XX века. *Третий этап* – создание единого европейского образовательного пространства, который охватывает период от масштабных мировых геополитических изменений 90-х годов XX века до настоящего времени. На основании системно-исторического анализа основных этапов становления высшего образования в постсоветских странах (Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова) и Албании доказано, что процессы формирования национальных систем высшего образования в указанных странах происходили в период новейшей истории их развития. Эти страны сегодня находятся на втором этапе развития собственных систем высшего педагогического образования благодаря «искусственному форсированию» процесса модернизации за счет реформ, вызванных конкуренцией более развитых стран.

Реформы в сфере высшего образования в странах Организации Черноморского экономического сотрудничества (ОЧЭС) влияют на все основные сферы системы высшего педагогического образования: формирование контингента студентов, масштабы, функции, содержание учебной подготовки специалистов, формы и методы обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, проведение научных исследований, повышение квалификации. Сравнительный анализ этапов развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона создал основы для определения особенностей и тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Доказано, что управление и финансирование высшими педагогическими учебными заведениями в странах ОЧЭС осущест-



вляется в условиях **централизованной** системы управления. Наряду с этим, демократические преобразования в европейском образовательном пространстве влияли на процессы управления, в ряде стран определили пути **децентрализации** с элементами академических и административных свобод.

Подготовка педагогических кадров происходит в классических и педагогических университетах, в специализированных высших учебных заведениях и вузах университетского типа: колледжах, факультетах, педагогических институтах и отделениях при университетах. Ведущие высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку учителей в странах Черноморского региона, являются мощными образовательно-научно-производственными комплексами, в которых учится значительное количество студентов (Турция, Румыния, Греция). Они объединяют академии, научно-исследовательские институты, колледжи, факультеты, департаменты, отраслевые центры, проблемные и экспериментальные школы-лаборатории. Особенностью системы высшего педагогического образования в Черноморском регионе является функционирование многопрофильных высших учебных заведений – *университетов*, которые имеют в своем составе мощные научные школы, научно-исследовательские институты и центры, лаборатории, отделы, координирующие учебно-воспитательный и научно-исследовательский процесс. Это позволяет университетам мобильно менять специальности, специализации и профили подготовки специалистов в зависимости от условий функционирования рынка образовательных ресурсов высшего образования. Университеты включают также научные школы, коллективы ученых-исследователей и педагогов – интеллектуальной элиты общества. Современные университеты являются крупными национальными и региональными научно-образовательными центрами, расположенными в больших городах с соответствующей инфраструктурой, и существенно влияют на развитие науки и образования. В настоящее время существует приоритет госу-

дарственных университетов стран Черноморского региона в вопросах подготовки педагогических кадров. Различие систем высшего педагогического образования в исследуемых странах отражает их культурное, социальное, политическое, религиозное и экономическое разнообразие. В процессе исследования обобщено, что приоритет государственных классических и педагогических университетов стран-членов ОЧЭС в вопросах подготовки педагогических кадров сохранится и в будущем.

Актуальным вопросом развития системы высшего образования в странах Черноморского региона является проблема **приема** в высшие учебные заведения абитуриентов, которые получили документ о среднем образовании. Характерной особенностью высшего образования в странах Черноморского региона является организация «открытого», «конкурсного» и «селективного» приема студентов. Открытый прием означает предъявление минимальных требований к абитуриентам: наличие документа, подтверждающего успешное завершение полного среднего образования. Свободный прием в вузы явился проявлением демократических тенденций в образовательной политике стран Черноморского региона: предоставлением общих прав для всех граждан при поступлении, возможностью выбирать учебные заведения в соответствии с личными интересами и потребностями, уровнем подготовленности абитуриента. Конкурсный прием осуществляют высшие учебные заведения, которые формируют «элитарные» группы студентов. К указанным вузам относятся частные, исследовательские университеты, которые предлагают студентам систему вступительных экзаменов, собеседований и тестирований. В некоторых университетах дополнительно требуется характеристика из школы или рекомендация отдельных компетентных лиц из выбранной абитуриентом области знаний. Селективный прием абитуриентов используется в университетских колледжах свободных искусств и на специализированных факультетах, где существует отбор студентов, поступающих по



программам повышенного уровня подготовки в специализированных творческих отраслях (музыка, живопись, литература, театр, балет).

Результаты анализа нормативно-правовой базы в области образовательной политики стран Черноморского региона позволяют говорить о том, что в каждой из исследуемых стран используются собственные *формы отбора абитуриентов* в высшие учебные заведения. Так, в *Албании* функционирует *конкурсный* прием – поступление в университеты страны происходит по конкурсу. Программой вступительных экзаменов предусматривается выполнение письменной контрольной работы, которая состоит из двух частей. Первая, разработанная Министерством образования и науки для проверки базовых знаний, является обязательной для всех, вторая разрабатывается каждым факультетом высшего учебного заведения отдельно. Подавляющая часть учебных программ высших учебных заведений рассчитана на четыре года, после чего студент получает диплом бакалавра. Возможно дальнейшее обучение для получения диплома магистра. Конкурсный прием является характерным и для *Армении*. В соответствии с приказом Министерства образования и науки Республики Армения, организация и контроль вступительных экзаменов осуществляются республиканской комиссией. Для абитуриентов, которые не прошли по конкурсу первой заявки, осуществляется конкурс для обучения за деньги и бесплатно, согласно последовательности специальностей, указанных в заявке. В *Греции* функционирует также конкурсный прием абитуриентов в высшие учебные заведения. Для поступления абитуриенты сдают общий вступительный экзамен по 9 предметам. Экзамены проводятся в два этапа: письменные и устные (30 % и 70 % соответственно). Общими требованиями к отбору лиц для получения педагогического образования является гражданство Греции, знание греческого языка, нравственная чистота (отсутствие в карточках полиции). В *Молдове* осуществляется конкурсная система приема в

высшие учебные заведения, согласно которой количество принятых студентов определяется государственной квотой. В соответствии с правилами доступ к высшему образованию происходит при наличии разрешения на участие в конкурсном экзамене. В высшее учебное заведение зачисляются абитуриенты, успешно сдавшие конкурсный экзамен. В *Румынии* используется конкурсная система приема в высшие учебные заведения, согласно которой количество принятых студентов определяется квотой. Доступ к высшему образованию происходит при наличии разрешения на участие в конкурсном экзамене. Иностранные студенты, желающие учиться в Румынии, допускаются в высшие учебные заведения при условии, если платят за обучение, без вступительного конкурса, а также докажут, что имеют квалификацию, необходимую для получения высшего образования в стране.

Открытый прием в высшие учебные заведения существует в *Болгарии*. На национальном и институциональном уровнях правила приема в вузы Болгарии регулируются Актом о высшем образовании и государственными требованиями по допуску абитуриентов к обучению. Лица, которые получили сертификаты о завершнном среднем образовании, имеют право поступать в вузы любого типа, независимо от того, в какой школе они учились, выбирать сферу исследования и форму обучения, предложенные высшим учебным заведением. С 2005 года в *Грузии* осуществляется открытая система приема в высшие учебные заведения (*numerus clausus/numerus fixus*), согласно которой выпускники общеобразовательных школ поступают в вузы по результатам Единого национального экзамена. Отметим, что все выпускники школ сдают 4 экзамена, из них 3 (логика, грузинский и иностранный языки) являются обязательными. Перечень учебных предметов определяет высшее учебное заведение, в которое поступает абитуриент. Абитуриенты, набравшие достаточно высокие баллы, получают грант от государства, который на 100 % покрывает расходы на обуче-



ние. Если баллы ниже, то абитуриент получает 70 %–30 % государственного финансирования. Для *Турции* характерным является открытый прием абитуриентов. В высшие учебные заведения поступают не только граждане страны, но и абитуриенты из приграничных стран. ÖSYM [Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi] (Центральный избирательный студенческий комитет) определяет уровень владения турецким языком иностранных абитуриентов. Основанием для допуска ÖSYM к экзамену является завершение обучения в лицее, уровень которого соответствует последнему классу турецкой школы. Экзамен состоит из выполнения абитуриентами стандартизированного теста на владение турецким языком Toefl, который состоит из двух частей. Первая – тест на общее интеллектуальное развитие и способность мыслить абстрактно в речевой деятельности. Вторая часть – тест на владение турецким языком (Tlpt (Turkish Language Proficiency Test)). Когда все оценки будут выставлены в Examination Results Card (экзаменационную карту), абитуриент должен определиться с программой, по которой будет обучаться, а также языком обучения. В высшие учебные заведения Украины абитуриенты поступают по условиям открытого приема. В государственные и частные высшие учебные заведения по основным учебным программам профессионального образования принимаются граждане Украины, соотечественники за рубежом, а также иностранные граждане и лица без гражданства. На обучение для получения образовательного уровня младшего специалиста, бакалавра (специалиста, магистра) принимаются лица с полным общим средним образованием. Для конкурсного отбора лиц, которые на основе полного общего среднего образования поступают в вузы, зачисляются баллы сертификата Украинского центра оценивания качества образования.

Высшее педагогическое образование в странах Черноморского региона рассматривается на основе положений системно-сравнительного анализа, позволившего обособно-

вать и репрезентовать *организационную модель* высшего педагогического образования в исследуемых странах, рассмотреть ее концептуальные основы. *Миссией* современного высшего педагогического образования стран Черноморского экономического сотрудничества является формирование педагогической и научно-педагогической элиты страны, которая будет осознавать свою ответственность за государство, уважать права и свободы граждан страны и, опираясь на национально-культурные и просветительские традиции своего народа, направлять достижения образовательных, научных, социальных, культурных целей граждан.

Системы высшего педагогического образования стран Черноморского региона предполагают комплексную подготовку конкурентоспособных педагогических работников, ориентированных на усвоение и внедрение образовательно-воспитательных технологий. Такая подготовка осуществляется на основе формирования профессионально-личностного мировоззрения, культуры мышления, педагогического и методического мастерства специалистов, способных предложить пути творческого решения поставленных проблем в условиях современного глобализованного мира и информационной революции, стремящихся к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Интегративной целью подготовки педагогов в высших учебных заведениях стран Черноморского региона является обеспечение образовательных учреждений компетентными, конкурентоспособными педагогическими кадрами нового поколения с фундаментальной гуманитарной и научно-исследовательской направленностью. Весомой составляющей цели подготовки каждого специалиста-педагога в большинстве стран (Албания, Болгария) является формирование способности к сохранению и обогащению национальной культуры и науки, духовных и культурных ценностей, традиций своего народа; в Азербайджане, Албании, Российской Федерации – профессиональной готовности будущего учителя к воспитанию, обучению и



развитию подрастающего поколения; в Греции, Турции, Украине – формирование все-сторонне развитой личности будущего учителя, способного осуществлять профессиональную деятельность, быть конкурентоспособным на рынке труда.

Приоритетной целью высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в XXI веке определено создание условий для формирования *духовной, свободной, творческой и общественно ориентированной личности*, которой присущи открытость миру, восприимчивость к новой информации, чуткое реагирование на освоение опыта поколений, оригинальность мышления, которая отличается самостоятельностью, нестандартностью, самобытностью продуцируемых идей.

Системными признаками направленности высшего педагогического образования стран Черноморского региона является подготовка будущих учителей к таким видам профессиональной деятельности в образовательном учреждении, как *педагогическая, методическая, социально-психологическая, производственно-технологическая, культурно-просветительская, организационно-управленческая, научно-педагогическая, научно-исследовательская*. Вместе с тем направленность подготовки учителей в некоторых странах ОЧЭС имеет несколько другие векторы. Так, в Албании подготовка будущего учителя, прежде всего, должна быть направлена на борьбу с безграмотностью (А. Хаджиумери). В Болгарии будущий педагог должен уметь работать преподавателем в специализированных учебных заведениях для подростков с социальными проблемами, а также на должности старшего преподавателя по работе с детьми, подростками, которые нуждаются в помощи, социальной реабилитации и адаптации (Д. Венгер). В Грузии подготовка учителей направлена на овладение будущими педагогами умениями по составлению учебных планов, управлению учебными заведениями (Н. Нахуцришвили).

Анализ нормативных и методических документов высших учебных заведений позво-

ляет утверждать, что **образовательный процесс** в педагогических вузах стран Черноморского региона имеет свои особенности и специфику. Сравнительный анализ выявил существенные различия в целях, предмете, организации, назначении, кадровом обеспечении, социально-культурных и типовых условиях образовательной среды. Определено, что учебный процесс в каждом учебном заведении стран Черноморского региона организуется в соответствии с его типом и профилем, формой обучения (дневной, вечерней, заочной, дистанционной), а также с системой обучения (лекционно-семинарской, курсовой, предметной), которая также устанавливается в зависимости от типа учебного заведения, формы обучения. Образовательный процесс в педагогических вузах стран ОЧЭС определяется сложностью связей и направлений взаимодействия субъектов образования, динамичностью признаков обучения в современном мире, а также специфичностью содержания, структуры и функций высшего педагогического образования, целостностью, что предполагает взаимодействие всех компонентов педагогического процесса и обеспечивает возможность организованной и упорядоченной интегральной подготовки специалиста.

В процессе исследования систем подготовки педагогических кадров в странах Черноморского региона осуществлен анализ особенностей **структуры, содержания и функций** профессиональной подготовки педагогических кадров в странах ОЧЭС. Сегодня во всех странах Черноморского региона в соответствии с миссией, целями и принципами Болонского процесса **структура профессиональной подготовки** педагогических кадров традиционно включает три квалификационных уровня: «бакалавр», «магистр», «доктор наук». После успешного освоения первого цикла с продолжительностью обучения 3-4 года студент получает степень бакалавра. Второй и третий циклы – получение степени магистра (1-2 года обучения) и получение степени доктора наук (3-4 года) при условии общей продолжительности обучения 7-8 лет.

Однако сегодня в каждой из исследуемых стран сохранились иерархические ком-



поненты, которые являются традиционными для их национальных систем высшего образования. Так, в Армении функционирует многоуровневая система подготовки педагогических кадров, которая включает квалификационные уровни: «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр», «исследователь», «доктор наук». В Украине, согласно Закону о высшем образовании (2002 г.), функционируют образовательно-квалификационные уровни «младший специалист», «бакалавр», «специалист», «магистр»; степени «кандидат наук» и «доктор наук» являются не академическими, а научными. В Республике Молдова существует «степень лицензиата», что соответствует квалификационному уровню «бакалавр», а высшей научной квалификацией является степень «хабилитованный доктор наук» (*Doctor abilitatin*), которая присуждается во всех научных отраслях. Соискатели вышеуказанной квалификации должны иметь диплом доктора наук по соответствующему научному направлению.

Содержание профессиональной подготовки студентов в системе высшего педагогического образования стран ОЧЭС состоит из шести блоков учебных дисциплин: фундаментальной, профессиональной, специально-гуманитарной, культурологической, научно-исследовательской и профессионально-практической подготовки, которые реализуются во время целостного учебно-воспитательного процесса в высших педагогических учебных заведениях. Для определения состава каждого из шести блоков содержания подготовки будущих педагогов в странах Черноморского региона обоснованы системные требования. Они включают содержание высшего педагогического образования, которое формируется, исходя из цели, задач и соответствующих компетенций будущего специалиста в отношении определенного образовательного уровня и вида обучения, а также учитывают национальные, региональные и религиозные особенности, основные принципы высшего педагогического образования. К таким системным принципам построения высшего образования относятся принципы демократизации, гуманизации, гуманитаризации, фунда-

ментализации, интеграции, универсализации, интеллектуализации, индивидуализации и дифференциации, инновационности, педагогизации, непрерывности образования.

Конструирование содержания образования основывается на объективных закономерностях развития различных отраслей знаний и с учетом тенденций соответствующей отрасли современной педагогической науки. Процесс оптимизации объема и равномерного распределения учебно-научной информации происходит гибко и вариативно, с учетом специальностей, специализаций и профилей будущих специалистов. Основной особенностью содержания образования являются внутрипредметные и межпредметные связи учебных курсов, циклов дисциплин и видов обучения, имеющих учебную, научную, профессиональную и культурологическую общность. Содержание образования ориентирует студентов на усвоение новых образовательных и информационных технологий, которые обеспечивают основу для формирования определенного мировоззрения, профессионального мышления, культуры, мастерства и компетентности будущих педагогов.

Подготовка будущих педагогов к осуществлению *профессиональных функций* в педагогических университетах стран Черноморского региона является органической составляющей системы высшего образования. Сравнительный анализ систем образования стран Черноморского региона позволил прийти к выводу, что профессиональная подготовка предполагает получение будущим учителем широких психолого-педагогических знаний, обеспечение их превращения в устойчивые убеждения, практические действия, выявление отклонений, анализ их причин, формирование определенных мероприятий для их профилактики и устранения.

Анализ научных трудов позволил выделить три основные группы функций: фундаментальные, профессиональные и специальные. К группе *фундаментальных* принадлежат функции, которые имеют познавательную направленность, способствуют приобретению будущим учителем широких психоло-



го-педагогических знаний для использования их в педагогической деятельности, обеспечивают непрерывность в формировании профессиональных знаний, умений, навыков в процессе учебных занятий, выполнение научной работы и прохождения педагогической практики в школе. Группа *профессиональных функций* предполагает их направленность на планирование педагогического процесса и организацию самостоятельной деятельности студентов с целью овладения знаниями; создание условий для внедрения новых достижений психолого-педагогической науки в практику обучения; научное обоснование учебного процесса. Группа *специальных функций* обеспечивает преобразование знаний в стойкие убеждения, практические действия, направленность на выявление отклонений в их усвоении, анализ причин, формирование определенных мероприятий для их профилактики и устранения.

Проведенный научный поиск позволил утверждать, что учебно-воспитательный процесс в высшей педагогической школе стран Черноморского региона обеспечивает высокий уровень компетентности будущего специалиста. Этот уровень включает широкий объем знаний и умений по вопросам общей педагогики, теории, методики и техники воспитательной работы; достаточный уровень овладения дидактикой, которая является основой школьной деятельности, знаний о человеке как объекте и субъекте педагогического воздействия; соответствующую подготовку к решению дидактических задач, в целом, уровень сформированности личностных и профессиональных качеств. Главной задачей современного обучения и воспитания педагога является развитие творческого потенциала будущего специалиста, способного к преобразованию социума, создание новых форм общественной жизни, нестандартного выполнения профессиональных функций. Реализация этой задачи предусматривает использование в учебном процессе высших учебных заведений новых *педагогических технологий*, важными показателями которых являются образовательные ценности будущих специа-

листов: профессиональное саморазвитие, самообразование, самореализация и самосовершенствование.

Установлено, что каждая страна Черноморского региона имеет свои приоритетные подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях: технологический; педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества; личностно-деятельностный; содержательно-процессуальный; диалогический; компетентностный; личностно-дифференциальный; имитационно-игровой. В результате исследования учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях стран Черноморского региона выявлены эффективные педагогические технологии. Активно внедряются проектная, интегративно-модульная технологии, технологии контекстного обучения, суггестивная, личностно ориентированная, проблемного обучения, развивающей кооперации, блочная и модульная технологии, кейс-технология и информационно-коммуникационные технологии. Проектная технология эффективно применяется в педагогических вузах Албании, Болгарии, Греции, Молдовы, Румынии, Турции. Интегративно-модульные технологии активно применяются в учебном процессе педагогических высших учебных заведений Азербайджана, Болгарии, Молдовы, Румынии, Турции, Украины. Технология проблемного обучения является наиболее распространенной в педагогических вузах Азербайджана, Албании, Армении, Грузии, Молдовы, России, Украины. Наиболее эффективной педагогической технологией при подготовке учителей в Болгарии сегодня является суггестивная технология. Использование кейс-технологии считается эффективным в учебно-воспитательном процессе педагогических высших учебных заведений Армении, Греции, Грузии, Молдовы, России. Информационно-коммуникационные технологии активно применяются в учебном процессе во всех высших педагогических учебных заведениях стран Черноморского региона. Проведенный научный поиск позволил прийти к выводу, что современная национальная политика в области образования



стран-участниц ОЧЭС направлена на широкое использование активных педагогических технологий, ориентированных на формирование широкого круга учебных и научно-исследовательских компетенций у студентов – будущих учителей.

Фундаментальность и специализация высшего педагогического образования в странах – участницах Организации Черноморского экономического сотрудничества – подчеркивают *направленность педагогов* на работу с учащимися в различных образовательных заведениях стран (школах, гимназиях, лицеях, детских садах), профессиональных колледжах и высших учебных заведениях. Причем *трудоустройство* выпускников осуществляется как самостоятельно, на общих началах, так и при условии участия в ежегодном конкурсном отборе на замещение вакантных должностей после сдачи соответствующих государственных экзаменов по подтверждению квалификации. Изучение состояния проблемы позволило констатировать, что уровень привлекательности педагогической профессии в некоторых странах (Азербайджан, Болгария, Грузия, Турция) повышается благодаря получению гарантированной стабильной заработной платы в условиях сложной экономической ситуации. Но в большинстве исследуемых стран этот уровень является достаточно низким, потому что, как правило, оплата труда преподавателя является ниже, чем средняя зарплата в промышленности, несмотря на разнообразие проведенных государственных мероприятий, направленных на привлечение подрастающего поколения к педагогической профессии. Это, в свою очередь, влияет на то, что на педагогические профессии в высшие учебные заведения Албании, Греции, России и Украины сегодня наблюдаются небольшие конкурсы, что обусловлено недостаточным уровнем социального престижа педагогического труда в регионах: низкой заработной платой, отсутствием социальных гарантий. В большинстве стран Черноморского региона обеспеченность преподавательскими кадрами соответствует общественному заказу. Только в Ал-

бании и Болгарии ощущается недостаточное количество научно-педагогических кадров, что обусловлено низким уровнем заработной платы научно-педагогических работников, недофинансированием системы высшего образования. Это заставляет их искать дополнительные источники заработка, что существенно влияет на качество преподавания.

Сравнительный анализ концептуальных основ развития систем высшего педагогического образования, опыта деятельности ведущих высших учебных заведений стран Черноморского региона позволил определить *тенденции и стратегические приоритеты*, которые являются общими для всех рассматриваемых стран. В ходе исследования разработана *методика прогнозирования тенденций* высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, дана характеристика ведущих аспектов подготовки педагогических кадров в контексте глобализационных образовательных процессов, проведена экспертиза и получены результаты сценарного прогнозирования систем подготовки педагогов в странах, которые являются предметом научного поиска.

Для осуществления прогноза основных тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в исследовании выбран метод сценарного прогнозирования. Специфика сценарного прогнозирования в сфере высшего педагогического образования заключается в содействии возможности осмысления действий, которые происходят сегодня, в свете будущих тенденций. В процессе разработки методики прогнозирования были подготовлены соответствующие сценарии, выделены такие этапы сценарного прогнозирования: *постановочный* этап (проведение эмпирических исследований и выявления ключевых тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, сформированных сегодня); *априорный* этап (проведение структурного анализа направлений развития высшего педагогического образования в исследуемых странах путем контент-анализа философской, психолого-



педагогической, методической литературы для подтверждения и расширения выводов, сделанных на постановочном этапе сценарного прогнозирования); этап *параметризации и идентификации* (экспертный анализ выявленных тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона с целью выявления типичных кластеров, которые характеризуют тенденции, сложившиеся в определенных условиях); этап *интерпретации* (выявление возможных сценариев развития событий ситуации в будущем с учетом стратегий развития высшего педагогического образования в настоящем).

В соответствии с выделенными этапами был разработан алгоритм сценарного прогнозирования при принятии решений о стратегии развития высшего педагогического образования, каждый элемент которого включал определенную последовательность действий. Определение тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в социообразовательной динамике позволило подойти к прогнозированию преобразований в высшем педагогическом образовании, предложить предусмотренный сценарий развития образовательной политики стран Организации Черноморского экономического сотрудничества. Ретроспективный анализ становления систем высшего педагогического образования стран ОЧЭС, осмысление его современного состояния, перспектив развития позволили автору исследования с помощью группы экспертов моделировать разные по содержанию и сути сценарии их функционирования в последующие десять лет. В исследовании были представлены четыре сценария: первый – определяющей роли тенденций развития высшего педагогического образования сегодня и в будущем; второй – определяющей роли тенденций настоящего, третий – будущей роли тенденций развития высшего педагогического образования; четвертый – фоновой определяющей роли тенденций развития высшего педагогического образования. Как свидетельствует анализ полученных эмпирических дан-

ных, выделенные выше сценарии развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона с учетом определяющей роли конкретных тенденций имели разную плотность распределения с точки зрения их насыщенности тенденциями развития. Группа тенденций развития, относящихся к первому сценарию, направленных на демократизацию, секуляризацию, гуманизацию, гуманитаризацию и универсализацию высшего педагогического образования, представляла собой основы современного состояния систем подготовки педагогических кадров в странах Черноморского региона. Группа тенденций второго сценария, как свидетельствовали результаты экспертной оценки, демонстрировала современное наличие тенденций, которые теряли свою актуальность и перспективность в ближайшем будущем. Наиболее сильную группу представляли направления развития, которые относились к третьему сценарию, определяющему существенные изменения, происходящие в теоретико-методологических основах, принципах, содержании, структуре, функциях учебного процесса, технологиях и формах взаимодействия преподавателей и студентов вузов. В исследовании освещались такие тенденции, как интеграции высшего педагогического образования в мировое образовательное пространство, институализация и диверсификация высшего педагогического образования и его институциональных форм, формирование системы регионального образования как совокупности субъектов высшего педагогического образования конкретных стран, профессионализация управления и руководства системой высшего педагогического образования. Значимую роль имели тенденции индивидуализации и дифференциации обучения студентов, универсализации научно-педагогического обеспечения подготовки учителей, педагогизации учебно-воспитательного процесса.

Эксперты определили в этой группе тенденции, имеющие перспективное значение для развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. Они выходили на первый план в связи с



повышением их актуальности и значимости в ближайшее десятилетие. Именно эти тенденции могли стать основой для формирования новых стратегий, концепций, доктрин, программ развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона. По мнению экспертов, довольно многочисленную группу направлений развития представлял собой четвертый сценарий. Эта группа тенденций, в которую входят пять из шести выделенных экспертами негативных направлений развития, определяла ситуацию сегодняшнего дня и отражала переходный период в становлении демократической системы высшего педагогического образования. Эксперты отмечали их присутствие в тенденциях развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона, но их влияние на его состояние сегодня является несущественным.

Таким образом, анализ исторической эволюции, закономерностей и особенностей современного функционирования высшего педагогического образования в странах Черноморского региона позволяет утверждать, что направления развития этой системы связаны с социально-культурной ситуацией в этих странах, тенденциями, формирующимися в мировом образовательном пространстве.

Выполненное исследование позволило сделать следующие выводы.

Системно-исторический анализ проблемы становления и развития высшего образования в странах Черноморского региона позволил сформулировать понятие «высшее педагогическое образование в странах Черноморского региона». Этот феномен рассматривается как сложная динамическая система, имеет общие и особенные характеристики с точки зрения содержания, структуры и функций подготовки педагогических кадров в каждой стране региона, что обусловлено историческими, геополитическими, культурными, религиозными, национальными образовательными традициями. Благодаря использованию системного и цивилизационного подходов как методологической основы исследования высшего педагогического обра-

зования в странах Черноморского экономического сотрудничества, определены культурно-общественные и просветительские традиции функционирования национальных систем высшего образования, оптимальные формы организации профессионально-педагогического образования, особенности современного состояния высшего педагогического образования в каждой стране. Доказано, что высшее педагогическое образование создает условия для формирования в высших учебных заведениях стран Черноморского региона специалистов педагогической отрасли, которых характеризует универсальная образованность, фундаментальная и научно-исследовательская подготовка, гуманитарная направленность личности, креативный стиль мышления, национальное самосознание, гражданственность, конкурентоспособность на мировом рынке труда.

Результаты системно-исторического анализа развития высших педагогических учебных заведений в странах Черноморского региона, их деятельность в различных исторических условиях позволили выявить особенности исторических этапов развития высшего педагогического образования. К первому этапу (XVIII–XIX века) возникновения высшей школы в странах Черноморского региона относится открытие первых университетов (академий, высших школ), что, в свою очередь, послужило толчком для расширения ряда начальных и средних школ, училищ, подготовки профессиональных учителей, распространения грамоты и просвещения среди населения. Второй этап (конец XIX – первая половина XX века) связан с борьбой населения этих стран с национальным угнетением, революционными перестройками и открытием ряда высших учебных заведений, направленных на развитие различных отраслей промышленности, науки, техники. Третий этап развития высшего педагогического образования в странах ОЧЭС (вторая половина XX – начало XXI века) знаменуется функционированием высших учебных заведений в условиях независимости, демократических перемен, трансформации высшей школы и на-



правленности на создание единого европейского образовательного пространства.

Анализ нормативных и методических документов педагогических высших учебных заведений стран Черноморского региона позволяет утверждать, что учебный процесс в каждом учебном заведении стран Черноморского региона организуется в соответствии с действующим законодательством в сфере высшего образования, типом вуза и профилей подготовки, организационных форм обучения. Установлено, что каждая страна Черноморского региона имеет собственные подходы к организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Системное исследование этих подходов позволило интегрировать опыт функционирования педагогических вузов стран Черноморского региона. Современная национальная политика в области образования стран ОЧЭС направлена на широкое применение именно информационно-коммуникативных технологий.

Системно-сравнительный анализ систем высшего педагогического образования в странах Черноморского региона позволил обосновать и разработать организационную модель высшего педагогического образования в странах ОЧЭС, в которой представлены миссия и цели; этапы эволюции и развития; модель финансирования и управления; организационная структура; количественный состав студентов и преподавателей; количество программ подготовки специалистов педагогического профиля; показатели программ научных исследований, наличие базовых средних учебных заведений и экспериментальных площадок; административно-управленческий персонал. Сложность организационной модели системы высшего педагогического образования в странах ОЧЭС обусловлена разнообразием социокультурных условий становления, развития систем подготовки педагогических кадров в каждой стране, образовательными и религиозными традициями, реализацией каждого компонента модели в педагогической действительности.

С целью определения тенденций развития высшего педагогического образования в

странах Черноморского региона разработана и реализована методика прогнозирования, выделены ее этапы: постановочный, априорный, параметризации идентификации, интерпретации сценарного прогнозирования. Согласно выделенных этапов разработан алгоритм сценарного прогнозирования стратегий развития высшего педагогического образования. Определение тенденций развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона в социообразовательной динамике позволило подойти к прогнозированию преобразований в высшем педагогическом образовании, предложить предусмотренный сценарий развития образовательной политики стран Организации Черноморского экономического сотрудничества.

Системно-сравнительный анализ нормативно-правовой базы образовательной отрасли стран Черноморского региона позволил определить стратегические приоритеты систем подготовки педагогических кадров. Такие приоритеты включают интеграцию высшего образования каждой страны в европейское образовательное пространство, приведение системы образования страны в соответствие с требованиями рынка образовательных ресурсов и труда, совершенствование действующей законодательной и нормативно-правовой базы, обеспечение равного доступа к высшему педагогическому образованию на всех ее уровнях. Национальные стратегии стран ОЧЭС должны способствовать развитию профессиональных компетенций граждан, улучшению качества образования и обеспечению его конкурентоспособности на отечественном, международном рынках труда, совершенствованию механизмов управления высшими педагогическими учебными заведениями путем развития их автономии. К позитивным тенденциям трансформирования системы высшего педагогического образования, которое происходит путем создания новых учреждений или структурных подразделений на базе имеющихся университетов, относится также реформирование системы исследований и инноваций путем монополизации ее финансирования, с использова-



нием соответствующих правил, направленных на поддержку передового опыта в области образования и науки. Независимо от положительных тенденций, которые существуют в системах высшей школы стран Черноморского региона, специалисты в области педагогики профессионального образования определяют и негативные тенденции: унификацию обучения студентов в классических и педагогических университетах; сокращение сети высших педагогических учебных заведений; сокращение доли бюджетного финансирования и рост платы за образовательные услуги. Имеющиеся проблемы в системах высшего педагогического образования требуют существенных изменений в парадигме высшего педагогического образования стран Черноморского региона.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен процесс формирования национальных систем высшего образования в странах Черноморского региона, в результате чего выявлено, что образовательный процесс определяется сложностью связей и направлений взаимодействия субъектов образования и динамичностью признаков обучения в современном мире.

Ключевые слова: образование, Черноморский регион, педагогический, учебный процесс.

SUMMARY

The article deals with the process of formation of national higher education systems in the countries of the Black Sea region, as a result of which it is revealed that the educational process is determined by the complexity of the links and directions of interaction between subjects of education and the dynamic characteristics of training in the modern world.

Key words: education, Black Sea region, pedagogical, educational process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: монография. — К.: Просвита, 1996. — 312 с.
2. Сапожников С. В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія. — Дніпропетровськ: Інновація, 2013. — 480 с.

А. И. Уман

УДК 37.02(470+571)''312''

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОМ ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Согласно позиции В. В. Краевского, предметом дидактики является «связь, взаимодействие преподавания и учения, их единство» [1].

Современными моделями обучения можно считать те, которые родились в условиях научно-технической революции и развивают научное представление о содержании процесса обучения. Научно-техническая революция повлекла за собой огромный поток новой информации, который, по словам экспертов, каждые 10 лет будет удваиваться. Эту информацию необходимо было сохранить, переработать и передать молодому поколению. В этот период возникает первая новая модель обучения, особенностью которой становится информационная составляющая, т. е. содержание образования. Главными элементами в этой модели являются деятельность преподавания, деятельность учения и содержание образования, без которых нет обучения. Согласно концепции В. В. Краевского и И. Я. Лернера, модель процесса обучения имела следующий вид: учитель, осуществляя преподавание, передает (т. е. организует деятельность усвоения) какой-то учебный материал — часть содержания образования или содержания социального опыта. При этом он пользуется содержанием как средством взаимодействия с учащимися. Ученик, восприняв сигнал от учителя, оперирует этим содержанием, взаимодействуя с ним, т. е. усваивает его [2].

Если в данном изречении выделить суть, основную мысль, то звучать она будет следующим образом: учитель передает содержание образования учащимся, а учащиеся его усваивают. Эта мысль и отражает теорети-



ческое представление о процессе обучения и его структуре, возникшее в 70-х гг. XX века. Такая модель стала называться информационной.

В процессе разработки проблем содержания образования возник вопрос о форме, представляющей содержание образования. Оказалось, что содержание может быть представлено в разных формах – так была разработана многоуровневая модель формирования содержания образования.

Первоначальной формой содержания образования является учебный план. В нем содержание расчленено на учебные дисциплины федерального, регионального и школьного компонентов. Далее при развертывании каждой учебной дисциплины содержание конкретизируется и заключается в форму программы по предмету. По каждому предмету разрабатывается учебная программа, в которой содержание образования является конкретно предметным (физика, химия, язык и т. д.) и дано в линейной структуре (по годам обучения, разделам, темам, с выделением времени на изучение каждой темы). Программное содержание отражается в серии учебников и учебных пособий по тому или иному предмету, «покрывающих» весь временной период изучения данного учебного предмета. Кроме основного учебника (учебного пособия), содержание формирует материал других учебных пособий по предмету (сборников задач и упражнений, различных дидактических материалов, хрестоматий, книг для учителя, учащихся и т. д.). Следующей формой, в которую заключено содержание, является план-сценарий учебного процесса (урока), разрабатываемый учителем. Он состоит из системы учебных заданий. Учебные задания как раз и являются той формой, в которую заключены фрагменты содержания, подлежащего усвоению учащимися в учебном процессе (на уроке). Именно учебные задания предлагает учитель для выполнения учащимися на уроке, и, выполняя задания, учащиеся усваивают заложенное в них содержание. Следовательно, учебные задания являются третьим элементом в структуре процесса обучения.

Таким образом, с появлением нового взгляда на учебные задания как на один из основных элементов процесса обучения формируется и новый механизм его протекания. Основными структурными компонентами процесса обучения в данном случае будут деятельность учителя, деятельность учащихся и учебное задание.

Новый взгляд на механизм протекания процесса обучения начинает формироваться в середине 80-х гг. XX в., когда на первый план выходят проблемы педагогических технологий и, в частности, технологий обучения. Поэтому и новая модель процесса обучения носит технологический характер, т. е. включает в общем виде совокупность процедур, выполняемых учителем и учащимися в рамках третьего элемента – учебного задания. Остановимся на этом вопросе подробнее. Чтобы определить начало, исходные процедуры механизма протекания процесса обучения, необходимо установить, что же непосредственно предшествует этому. Непосредственному осуществлению процесса обучения предшествует, как было отмечено выше, разработка сценария учебного процесса (урока) учителем. Сценарий представляет собой будущий процесс в виде совокупности учебных заданий, которые учитель планирует предложить учащимся для выполнения. Одновременно учитель прогнозирует и действия учащихся, а также способы выполнения каждого задания. Готовый сценарий учитель реализует на уроке. Прежде всего, он мысленно расчленяет сценарий на отдельные акты взаимосвязанной деятельности (своей и учащихся), которые совершаются с использованием учебных заданий, и в каждом случае инициирует акт. Инициирование происходит путем формулирования обращенного к учащимся требования выполнить учебное задание. Причем каждый акт взаимосвязанной деятельности начинается именно с такого требования.

Дальнейшие шаги адресованы учащемуся. Его деятельность детерминирована предлагаемым учителем сценарием учебного процесса, уровнем собственной компетентности в определенной области знания, конкретны-



ми ситуативными особенностями и случайными факторами. Получив сигнал от учителя, ученик «маневрирует» своей собственной деятельностью, направляет ее в некоторое «русло». Это направление может быть или «к заданию», или от него. Чтобы состоялся акт взаимосвязанной деятельности в механизме протекания процесса обучения, должна установиться направленность деятельности учащегося в сторону учебного задания. Это может быть выражено словами: «Ученик своей деятельностью идет навстречу учебному заданию». Далее необходима стыковка деятельности учащегося и учебного задания. Она может быть охарактеризована словами «принимает его» (учебное задание). После принятия учебного задания ученик выполняет его. При выполнении учебного задания необходимо не просто осуществить решение и получить результат, а получить правильный результат.

Таким образом, если суммировать все шаги технологической модели протекания учебного процесса, то сама модель может быть описана следующим образом: «Учитель предлагает учащимся выполнить учебное задание; учащиеся своей деятельностью идут навстречу учебному заданию, принимают его, выполняют, причем верно. И только в этом случае усваивают заложенное в задании содержание образования» [5].

Данная модель реализуется со второй половины 80-х гг. XX в. Это связано с развитием в этот период технологического подхода к обучению, который позволил с дидактических позиций впервые расчленить деятельность учащихся и выделить четыре последовательные процедуры:

1. Движение деятельности ученика навстречу учебному заданию (или реализация направленности деятельности ученика на учебное задание).

2. Включение учебного задания в деятельность учащегося как объекта его преобразования.

3. Реализация интеллектуальных и практических процедур преобразования учебного задания.

4. Контрольная диагностика выполнения учебного задания и коррекция.

Данная совокупность процедур в расчлененном виде отражает внешнюю сторону взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в учебном процессе, которая проявляется в любом акте обучения, т. е. носит универсальный дидактический характер. Результатом согласно технологической модели обучения должно стать предлагаемое учителем и усвоенное учащимися содержание образования.

Однако реально в школьной практике такого не происходит. Об этом свидетельствует спектр уровней обученности учащихся (от крайне низкого до высокого). Причина такого разброса заключается, на наш взгляд, не во внешней, технологической организации процесса обучения (так как она создает равные, единообразные стартовые условия для всех учащихся в получении высокого результата образования). Это приводит к мысли о необходимости поиска субъектных резервов, обуславливающих эффективность учебного процесса. Для разрешения данной проблемы в 90-х гг. XX в. в педагогической теории и практике был предложен новый подход к организации обучения – личностно ориентированный.

Первоначально он возник как субъектно ориентированный, причем эта направленность следует из соответствующего дидактического обеспечения учебного процесса, к которому относится определенное учебное содержание (учебный материал) и способы предъявления этого содержания, т. е. система учебных заданий. Как отмечает И. С. Якиманская, «только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно ориентированного процесса» [3]. Так, принцип субъектности реализуется в том случае, если учебный материал и способы предъявления учебного содержания обеспечивают выявление субъектного опыта учащихся, направлены на преобразование имеющегося опыта каждого ученика, дают ученику возможность выбора при выполнении учебных заданий и т. д.



В технологической модели процесса обучения учебное содержание «закладывается» в учебное задание в качестве его содержательной составляющей. Поэтому при личностно ориентированном подходе содержание, включаемое в учебное задание, и сам спектр учебных заданий должны удовлетворять всем требованиям данного подхода. Кроме этого, сами учебные задания дифференцируются на основе организации учебного материала и выделения его видов. Так, например, при выявлении субъектнозначимого отношения к учебному тексту важно учитывать тип научной информации, заложенной в тексте (информация справочного характера, выражающая результаты чужого опыта, помогающая самообразованию). При построении учебных заданий в их содержательной составляющей учитывается тип учебной информации и степень сложности учебного материала. В спектр можно включать задания на выбор учеником типа, вида и формы материала (словесной, графической, условно-символической), проблемные творческие задания.

Далее учитель составляет сам спектр учебных заданий, включая в него все предварительно отобранные и разработанные виды. Эти виды заданий предлагаются учащимся на выбор. Учащиеся выбирают из спектра учебные задания для дальнейшего выполнения с учетом субъектного опыта, потребностей, интересов, уровня обученности. Если сравнить субъектно ориентированную модель процесса обучения с технологической, то она будет, с одной стороны, более сложной, опирающейся на технологическую модель, а с другой стороны – более гибкой, вариативной, учитывающей субъектный опыт учащихся. Ее вербальная формулировка будет выглядеть следующим образом: учитель предлагает учащимся выбрать задание для выполнения из спектра дифференцированных учебных заданий. Каждый учащийся направляет свою деятельность на спектр учебных заданий, выбирает из него задание для выполнения, выполняет его, причем верно. И в этом случае он усваивает заложенное в нем и имеющее для него субъектный смысл содержание образования.

Для дальнейшей реализации личностно ориентированного подхода в образовании необходимо создание определенных условий образовательной среды. В учебном процессе функцию образовательной среды выполняет учебная ситуация, которая является основой личностно ориентированного образования. Это дает возможность выхода на новый уровень моделирования учебного процесса, предполагающего введение нового структурного элемента – учебной ситуации.

Конструирование учебной ситуации в личностно ориентированном учебном процессе предусматривает включение в нее трех дидактических компонентов: форму предъявления содержания, форму дидактического взаимодействия учителя и учащихся, а также условия осуществления предметной деятельности учителя и учащихся. Иными словами, учебная ситуация включает триаду «задача – диалог – игра», образующую базовый технологический комплекс личностно ориентированного обучения.

Учитывая сказанное, словесная «формула» механизма протекания учебного процесса примет вид: Учитель создает учебную ситуацию с заранее очерченным спектром учебных заданий (задач); вовлекает учащихся в учебную ситуацию, побуждая их к учебной деятельности. Учащиеся, погружаясь в учебную ситуацию, осуществляют выбор (поиск) учебной задачи с опорой на субъектный опыт, ее решение и установление соответствия полученного результата требованиям задачи. При верном выполнении учебного задания учащиеся усваивают содержание образования как субъектный опыт личности [5]. Такой порядок действий образует личностно ориентированную модель.

Однако данная модель учебного процесса не создает условий для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций ученика. Личностные функции включаются в образовательный процесс только тогда, когда познавательная ориентировка личности учащегося не соответствует требованиям учебной ситуации. В этом случае возникает познавательная задача



как способ разрешения сложившегося противоречия. Задача всегда содержит определенную познавательную трудность – учебную проблему, в процессе решения которой проявляются две стороны: предметно-содержательная и мотивационная. Первая заключается в выявлении нового, непознанного, а вторая – в определении потребности, интереса к решению проблемы. Таким образом, при решении учебной проблемы ученик не только перестраивает свои действия, но и свои мотивы и потребности. «Неопределенность положения ученика при разрешении проблемы заставляет обращаться к самому себе, к выходу в рефлексивную позицию» [4]. При этом ученик анализирует, осознает выполняемую учебную деятельность и самого себя в ней, т. е. осуществляет рефлекссию как один из основных механизмов развития личности. Сказанное выводит учебный процесс на качественно новый уровень, характеризующийся принципами развивающего обучения. При данном подходе модифицируется модель процесса обучения, которая принимает личностно развивающий характер. Ее построение проводится (в отличие от предыдущих моделей) в двух плоскостях образовательного пространства: внешней и внутренней.

Внешняя плоскость отражает процесс обучения, организованный учителем, и выражается совокупностью следующих структурных элементов: деятельность учителя, деятельность учащихся, учебная ситуация, учебная проблема, учебное задание, содержание образования. Внутренняя плоскость представляет собой процесс внутренней учебной деятельности и состоит из связанных с элементами внешней плоскости и между собой таких структурных составляющих, как деятельность ученика, субъектный опыт ученика и его личностная рефлексия.

Для ясного представления о данной модели опишем механизм функционирования ее структурных компонентов в учебном процессе: Учитель создает учебную ситуацию, содержащую когнитивные противоречия, и вовлекает в нее учащихся. Каждый учащийся

включается в учебную ситуацию на основе сформированного у него субъектного опыта. В процессе включения каждый ученик оценивает учебную ситуацию по-своему – с позиции личностной рефлексии; вскрывает когнитивное противоречие, имеющее для него личностный смысл; выделяет учебную проблему и формулирует познавательную задачу в форме учебного задания. Выполняет учебное задание, контролирует результат. При соответствии результата требованию задачи, т. е. при разрешении учебной проблемы, учащийся усваивает содержание образования. Данное содержание в процессе личностной рефлексии расширяет и углубляет субъектный опыт личности ученика, переводя его на новый уровень развития. Данное качественное новообразование совершенствует учебную деятельность ученика и тем самым сигнализирует учителю о разрешении когнитивного противоречия в предложенной учебной ситуации. Это позволяет учителю проектировать новый цикл учебного процесса.

Данная модель способствует личностному развитию школьников, позволяет приобретать и накапливать им опыт самореализации, самоорганизации, самоосуществления, саморегуляции, самоконтроля и самоуправления. При этом достигается высокий развивающий эффект как в интеллектуальном, так и в мотивационном плане у каждого школьника, проходящего через систему полных циклов обучения. Однако, получая столь высокие личностные показатели, нет гарантии, что учащийся сумеет экстраполировать их на жизненные ситуации, которые неизбежно возникнут перед ним как в период учебы, так и после окончания школы. А ведь одна из основных целей обучения – подготовка молодежи к жизни. Данная цель может быть достигнута путем подготовки школьников к выработке жизненных стратегий, например, стратегии выбора профессии на основе собственных склонностей и способностей, стратегии выбора профессионального учебного заведения для продолжения образования, стратегии обретения семьи для реализации индивидуальной жизненной траектории и т. д. Оптимальное



проектирование жизненных стратегий возможно лишь с учетом выявленных личностных качеств и формирующейся на этой основе Я-концепции.

Из сказанного следует, что в процесс обучения необходимо включить определенные жизненные аналогии – такие факторы, прообразами которых являются определенные фрагменты объективной действительности. Эти фрагменты должны быть не только личностно значимыми для учащегося, но и отражающими социальную сущность основных жизненных стратегий молодежи, присущих современному и перспективному укладу жизни.

Что же представляет собой такая аналогия? Это, по нашему мнению, совокупность взаимодополняющих и взаимопересекающихся учебных ситуаций, максимально приближенных к реальности, в которых в том или ином виде присутствуют ключевые жизненные стратегии и проблемный характер их презентации, способствующие как личностному развитию учащихся, так и их стратегическому проектированию. Поэтому в качестве «третьего» элемента в структуре процесса обучения следует выделить не отдельную проблемную ситуацию, а проблемно-ситуативное пространство, в котором содержится спектр проблемных полей (ситуаций), ключевые жизненные стратегии и возможность осуществления выбора траектории движения учащихся в данном пространстве. Все это приводит к мысли о том, что такая модель может быть названа личностно-стратегической, а механизм протекания процесса обучения имеет следующий вид: учитель создает проблемно-ситуативное пространство по аналогии с жизненными реалиями и вовлекает в него учащихся. Каждый учащийся, погружаясь в данное пространство, на основе своего субъектного опыта и личностной рефлексии выбирает определенную проблемную ситуацию, включается в нее, вскрывает познавательное противоречие и для его разрешения формулирует учебное задание (задачу); выполняет задание, контролирует верность полученного результата и усваивает

содержание образования, заложенное в учебном задании. Содержание на основе личностной рефлексии не только расширяет и углубляет субъектный опыт ученика, но и является базой для формирования ценностно-смысловых структур, обеспечивающих ученику возможность дальнейшего самоопределения и самообразования на протяжении всей жизни [5].

Данная модель – заключительная в выделенном ряду концептуальных теоретических представлений о процессе обучения, так как она максимально приближена к жизни и как бы «накладывает» результаты обучения на сферу человеческой жизнедеятельности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена дидактическим моделям процесса обучения. Под моделями процесса обучения понимаются такие схематизированные его конструкции, в основе которых лежит представление о предмете дидактики как науки.

Ключевые слова: дидактическая модель, личностно-ориентированное образование, учитель, учебная ситуация.

SUMMARY

The article is devoted to didactic models of the learning process. As the model of the process of training the author means such schematized designs, which are based on knowledge of the subject of didactics as a science.

Key words: didactic model, personality-oriented education, teacher, educational situation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
2. Краевский В. В., Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
4. Дидактика средней школы: учебное пособие / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд. – М., 1982.
5. Уман А. И., Федорова М. А. Модели процесса обучения: от М. Н. Скаткина до



наших дней // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 53–63.



Н. В. Горбунова

УДК 371.13 “312”

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Образование в современном обществе является одной из самых обширных сфер человеческой деятельности, ведущим фактором социального и экономического прогресса. Как справедливо отмечено в докладе Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы», «высшее образование способствует сплочению нации, содействуя укреплению социального единства и доверия к социальным институтам, активизации населения и открытых дискуссий, а также правильному пониманию вопросов гендерного, этнического, религиозного и социального разнообразия» [4, с. 15].

В системе педагогического образования сегодня происходят существенные изменения. Так, в конце XX века расширяется спектр педагогических специальностей; наряду со специалитетом подготовка специалистов осуществляется по программам бакалавриата и магистратуры, экстерната; внедряется дистанционная форма обучения; отмечается развитие новых направлений в области образования (андрагогика, педагогическая валеология, акмеология и др.).

Сегодня уже неактуально представление о том, что вуз должен давать, прежде всего, знания, умения и навыки, т.е. служить своего рода «раздаточным пунктом» готовых знаний. XXI век требует от образованных людей таких способностей, как способность самостоятельно ориентироваться во всех видах информации, способность решать многочисленные задачи, требующие умения разбираться в любой ситуации и находить рациональные решения. Таким образом, вузы должны выступать центрами науки, образования и культуры.

Изменения в системе педагогического образования обусловлены переходом на новые ФГОС, разработкой Стандарта профессиональной деятельности педагога, введением ФГОС начального общего и дошкольного образования. Все это требует от современного педагога новых компетенций, которые формируются в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста в специализированном педагогическом вузе (университет, институт), классическом университете, отраслевом вузе.

Как справедливо отмечает И. Дышлюк, фактически в структуре высшего педагогического образования реализуются три системы подготовки педагогических кадров: моноуровневая, ориентированная на подготовку специалиста для определенного вида профессиональной деятельности со сроком подготовки 4-6 лет; многоступенчатая, предполагающая получение высшего образования на основе базового профессионального образования со сроком подготовки 7-10 лет; многоуровневая, ориентированная на потребности обучающихся, предоставляя им право выбора направления, профиля и объема профессиональной подготовки и специализации [2].

Среди приоритетных направлений подготовки кадров в вузе можно выделить следующие.

Приоритет I: подготовка компетентных педагогов-специалистов, обеспечивающих инновационное развитие системы педагогического образования, социокультурной сферы и экономики.



Основные задачи приоритета:

- формирование контингента обучающихся с учетом реальной потребности рынка труда, изменения демографической ситуации, развития потенциала педагогического образования;

- системное обновление содержания и технологий учебно-воспитательного процесса на основе требований ФГОС ВО, принципов личностно ориентированного обучения, сочетание обучения, научно-исследовательской деятельности и современных форм практики, развитие системы самостоятельной работы обучающихся с учетом возможностей ИКТ-насыщенной среды;

- внедрение новой структуры учебного процесса и интенсивных образовательных технологий;

- создание международных партнерских связей в рамках внедрения инновационных образовательных технологий.

Реализации приоритетного направления осуществляется в ходе проведения круглых столов, конференций, семинаров, дискуссий, создания аудиторий со свободным Интернет-доступом, создания электронных библиотек, создания электронного читального зала, обеспечения обмена обучающимися и преподавателями, интенсификации учебно-воспитательного процесса за счет внедрения инновационных форм работы, информационно-коммуникационных технологий и интеграции учебных дисциплин.

Приоритет II: создание условий для проведения научных исследований; формирование нового поколения педагогических научных кадров.

Основные задачи приоритета:

- привлечение к научной деятельности отечественных и зарубежных ученых с мировым именем;

- актуализация тематики научных исследований профессорско-преподавательского состава и всех категорий обучающихся в целях научного обеспечения процессов модернизации дошкольного, общего среднего и высшего образования;

- расширение участия ученых-педагогов в федеральных, отраслевых, региональ-

ных и международных научных программах, конкурсах и проектах по актуальным направлениям педагогики;

- модернизация системы научно-исследовательской работы обучающихся на основе их участия в инновационных проектах, всероссийских и международных конкурсах, конференциях;

- развитие системы поддержки молодых исследователей и научных руководителей.

Реализация приоритетного направления осуществляется при создании научных центров, научных школ, научных кружков; участии ученых-педагогов в федеральных, отраслевых, региональных и международных научных программах, конкурсах и проектах по актуальным направлениям педагогики; выявлении ключевых тенденций современных научно-педагогических исследований на основе анализа состояния педагогической практики; активизации участия обучающихся в инновационных проектах, всероссийских и международных конкурсах и конференциях.

Приоритет III: продолжение формирования общей и профессионально-личностной культуры, активной жизненной позиции будущих педагогов.

Основные задачи приоритета:

- обеспечение развития творческой и культурно-просветительской деятельности обучающихся;

- повышение эффективности деятельности Центра содействия трудоустройству обучающихся и выпускников высших педагогических заведений в целях профориентации учащихся школ, партнерства с работодателями, содействия в адаптации молодых специалистов на рабочем месте;

- разработка системы мер по ресурсному и информационному обеспечению молодежной политики.

Реализация приоритетного направления осуществляется при активизации деятельности Центра содействия трудоустройству, взаимодействию с управлениями образования и центрами занятости в сфере опреде-



ления социального заказа; организации досуга студенческой молодежи, организации работы кружков художественной самодеятельности; привлечении студенческой молодежи к участию в городских, республиканских мероприятиях.

Приоритет IV: обеспечение научной, педагогической и управленческой деятельности высококвалифицированных инициативных педагогических кадров.

Основные задачи приоритета:

- разработка и введение в действие методики внутреннего аудита и прогнозирования развития кадрового потенциала;

- обеспечение выполнения требований ФГОС ВО по привлечению к педагогической деятельности высококвалифицированных специалистов-практиков, расширение практики привлечения ведущих сотрудников научных организаций, зарубежных исследователей и преподавателей к учебно-воспитательному процессу и научной деятельности;

- внедрение рейтинговой системы конкурсного отбора и оценки деятельности профессорско-преподавательского состава и других категорий работников, создание на ее основе механизмов мотивации и стимулирования инновационной деятельности;

- внедрение программно-целевых методов управления развитием кадрового потенциала;

- формирование кадрового резерва профессорско-преподавательского состава и управленческих кадров с учетом перспектив развития.

Реализация приоритетного направления осуществляется при планировании научного и карьерного роста преподавателей вуза (повышение квалификации, реализация программы поддержки ведущих ученых и научных школ, талантливой молодежи (магистрантов, аспирантов, докторантов, молодых преподавателей и исследователей); привлечении к педагогической деятельности высококвалифицированных специалистов-практиков.

Приоритет V: обеспечение здорового образа жизни обучающихся и преподавателей.

Основные задачи приоритета:

- проведение осмотра состояния здоровья обучающихся и преподавателей (физического, соматического, психического, эмоционального);

- повышение физической активности (проведение ежедневных обязательных физминуток);

- развитие мышечной массы;

- повышение физической выносливости;

- гармонизация психоэмоционального состояния.

Реализация приоритетного направления осуществляется посредством создания комнаты топ-релакса, комнаты релакса зрительного анализатора, тренажерного зала, оборудования спортивной площадки брусками и перекладинами, организации работы медпункта.

Специфика подготовки педагогических кадров в вузе носит интегративный характер, который предусматривает:

- подготовку специалиста интегративного типа;

- изменение содержания программ педагогического образования, технологий обучения, учебно-методического обеспечения, развитие материально-технической базы для реализации профессионального стандарта педагога;

- повышение общекультурного уровня студенческой молодежи в процессе обучения в вузе;

- интеграцию педагогического образования, науки и производства;

- многоуровневость профессиональной подготовки, предусматривающей подготовку бакалавров и магистров.

Подготовка педагогических кадров осуществляется по направлениям бакалавриата и магистерским программам.

Второй особенностью является реализация системно-деятельностного, компетентностного и средового подходов в процессе подготовки педагогических кадров. В рамках реализации системно-деятельностного подхода результат обучения выражается в готовности к эффективной профес-



сиональной деятельности. Необходимость внедрения компетентного подхода в высшей школе обусловлена требованием к подготовке высококвалифицированных компетентных специалистов, реализацией ключевых компетенций согласно требованиям ФГОС. Средовой подход реализуется в двух аспектах: создание среды и погружение в среду.

Третья особенность подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности связана с информатизацией общества и использованием IT-технологий. Основными тенденциями развития современного общества являются повсеместная глобализация и стремительная информатизация во всех его звеньях. Требования времени определяют необходимость использования в учебно-воспитательном процессе в высших учебных заведениях арсенала всевозможных образовательных ресурсов, в первую очередь, основанных на информационно-коммуникационных технологиях.

Следующая особенность подготовки педагогических кадров предусматривает возможность реализации основных профессиональных образовательных программ в сетевой форме, преимущества которой заключаются в расширении возможности академической мобильности обучающихся; использовании академических ресурсов, материально-технической базы других вузов для подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности.

Важным этапом подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности является реализация ключевого лозунга инклюзивного образования «равные права – равные возможности», предусматривающего доступность образования для всех, в том числе и для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (Ю. В. Богинская, Т. Г. Зубарева, Ю. В. Шумиловская) [1; 3; 5].

Одна из особенностей подготовки педагогических кадров связана с участием в инновационной и проектной деятельности, включающей разработку, презентацию и за-

щиту проектов, инновационных идей, проведение проектных сессий, участие в конкурсах проектов и инновационных идей.

Процесс подготовки педагогических кадров ориентирован на гражданское, патриотическое, этнокультурное воспитание с целью реализации одной из задач педагогического образования – развитие педагогического образования с учетом исторических, национальных, демографических, географических, экономических и культурных особенностей.

Таким образом, выделены приоритетные направления, задачи и формы их реализации, особенности подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности: интегративный характер подготовки специалиста; реализация системно-деятельностного, компетентностного и средового подходов; информатизация общества и использование IT-технологий; реализация основных профессиональных образовательных программ в сетевой форме; инклюзивное образование; участие в инновационной и проектной деятельности; гражданское, патриотическое, этнокультурное воспитание. Определены проблемы (потребность в обеспечении высшей школы академическим преподавательским ресурсом с интегративным подходом к образованию обучающихся; необходимость развития материально-технической базы; высокая стоимость обучения в вузе; нежелание молодежи после бакалавриата продолжать обучение в магистратуре) и перспективы (разработка стратегии развития всех ступеней образования на основе SWOT-анализа; использование ресурсов вузов-партнеров (материально-технических, педагогического потенциала); обеспечение доступной безбарьерной среды; реализация средового подхода) процесса подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены приоритетные направления подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности, определены особенности подготовки педагогических кадров к профессиональной



деятельности в рамках системно-деятельностного, компетентностного и средового подходов. Актуализирована необходимость интегративной подготовки специалиста, связанная с информатизацией общества и использованием ИТ-технологий, реализацией основных профессиональных образовательных программ в сетевой форме.

Ключевые слова: педагогические кадры, профессиональная деятельность, приоритетные направления подготовки педагогических кадров.

SUMMARY

The article reveals the priority directions of preparation of pedagogical shots for professional activity and determines features of preparation of pedagogical shots for professional activity within the system-activity, competence and environment approaches. The need for integrative training of specialists connected with informatization of society and use of IT-technologies, implementation of the main professional educational programs in a network form is actualized.

Key words: pedagogical shots, professional activity, priority directions of training of pedagogical shots.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богинская Ю. В. Инклюзивная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения и начальной школы: комплексный подход // Гуманитарные науки. – № 4. – 2015. – С. 47–53.
2. Дышлюк И. С. Высшее педагогическое образование в России: проблемы и перспективы развития. Платформа для публикаций Pandia.ru.
3. Зубарева Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297–310.
4. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь мир», 2003. – 232 с.
5. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущих учителей технологии к работе в ус-

ловиях инклюзивного образования // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). – Краснодар: КубГАУ, 2011. – № 3. – С. 75–81.



**Н. А. Глузман, Ю. К. Картавая,
Н. А. Петренко**

УДК 371.39:159.922.72:37.015.31

КОНЦЕПЦИЯ МОДЕЛЬНОГО ЦЕНТРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ «ДАР» В ЕВПАТОРИЙСКОМ ИНСТИТУТЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК (ПРОЕКТ)

Уникальность ситуации образования в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя – требует урегулирования не только вопросов комплексного социально-экономического развития крымской территории, но и сложных и многогранных проблем интеграции в систему образования Российской Федерации. Переходный период, отведенный федеральным законодателем для правовых и институциональных преобразований в Крыму, завершился 1 января 2015 года. Однако далеко не все проблемы сферы образования автоматически решились. В Республике Крым сложилась критическая ситуация с пополнением национальной науки молодыми кадрами. Отток профессиональных кад-



ров «на материк» и за рубеж уже сегодня негативно сказывается на инновационно-технологическом развитии молодой республики. Неэффективно используется интеллектуальный и творческий потенциал одаренных учащихся и студентов. Отсутствуют благоприятные условия для реализации их способностей.

Сложившаяся ситуация с поиском и поддержкой талантливой молодежи вызвана, прежде всего:

- бессистемностью работы с одаренными учащимися и студентами в «украинский период», отсутствием ее надлежащего правового, финансового, организационного, научно-методического обеспечения;

- слабой материально-технической, научно-исследовательской и экспериментальной базой учебных заведений для работы с одаренной молодежью;

- отсутствием эффективного взаимодействия науки, образования и бизнеса через создание на базе ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» и его структурных подразделений центров развития одаренной молодежи, которые могут удовлетворить их дополнительные образовательные потребности круглогодично на территории с благоприятными природно-климатическими условиями, богатым историческим наследием, уникальным географическим расположением и достойным научным потенциалом.

А между тем в соответствии с национальными интересами Российской Федерации задача разработки методологических основ выявления, развития и поддержки одаренных детей выступает как приоритетная. Это, в частности, подтверждается таким директивным документом, как «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.» (утверждена постановлением Правительства РФ № 295 от 15 апреля 2014 г.).

Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает в целях развития способностей, дарований и таланта детей и подростков создание ряда специализированных школ, гимназий, лицеев, учебно-вос-

питательных коллективов, объединений. Наиболее одаренным детям государство оказывает поддержку, поощряет их (выделяет стипендии, направляет на обучение и стажировку в ведущие отечественные и зарубежные образовательные центры).

Анализ основных направлений федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2020 года», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 11.08.2014 г. № 790, позволяет сделать вывод о ее направленности на успешное обеспечение развития территории Крыма, что невозможно без создания благоприятных условий для выявления одаренной молодежи, применения ее способностей в Республике, а также привлечения педагогических и научно-педагогических работников к работе с одаренной молодежью.

В свете вышеизложенного констатируем: интеграция Республики Крым в Российскую Федерацию нуждается в разработке новых направлений работы с одаренными учащимися и студентами (далее – высокомотивированная, одаренная молодежь). Среди перспективных и наиболее эффективных может быть презентован модельный центр одаренных детей при Евпаторийском институте социальных наук (далее – Центр).

Поэтому не вызывает сомнений правомерность и актуальность обоснования нашей Концепции развития одаренных детей (далее – Концепция).

Нормативную базу разработки Концепции составляют международные и российские документы, закрепляющие права граждан на получение образования. Наиболее важными среди них являются:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.;

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении перечня направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования» № 4 от 12.01.2005 г.;

- Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ от 22.08.1996 г.;



– Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» № 124-ФЗ от 24.07.1998 г.;

– Федеральный закон «О некоммерческих организациях» № 7-ФЗ от 12.01.1996 г.;

– Федеральный закон «О лицензировании отдельных видов деятельности» № 99-ФЗ от 04.05.2011 г.;

– Федеральный закон «О защите конкуренции» № 135-ФЗ от 26.07.2006 г.;

– Федеральный закон «Об особенностях правового регулирования отношений в сфере образования в связи с принятием в Российскую Федерацию Республики Крым и образованием в составе Российской Федерации новых субъектов – Республики Крым и города федерального значения Севастополя и о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 84-ФЗ от 05.05.2014 г.;

– Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» № 1239 от 17.11.2015 г.;

– Постановление Правительства РФ «Об утверждении Положения о Министерстве образования и науки РФ» № 466 от 03.06.2013 г.;

– Постановление Правительства РФ «Об осуществлении мониторинга системы образования» № 662 от 05.08.2013 г.;

– Постановление Правительства РФ «О лицензировании образовательной деятельности» № 966 от 28.10.2013 г.;

– Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» № 499 от 01.07.2013 г.;

– Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» № 544н от 18.10.2013 г.

Цели и задачи Концепции

Цель Концепции – всестороннее содействие развитию интеллектуальных, одарен-

ных и талантливых детей в Республике Крым, формирование творческой личности, создание оптимальных условий работы со способными и одаренными детьми, оказание методической помощи педагогам.

Основные задачи:

– поиск, развитие и поддержка способных, талантливых и одаренных детей и подростков;

– разностороннее развитие индивидуальности ребенка и подростка на основе выявления его задатков и способностей, формирования ценностных ориентаций, удовлетворения интересов и потребностей;

– совершенствование качества знаний детей и подростков путем использования в практической подготовке результатов научно-исследовательских работ, новых знаний и достижений науки и техники, расширения исследовательского принципа обучения и научной составляющей образовательной деятельности;

– аккумулирование в учебно-воспитательном процессе вариативных видов деятельности, форм и методов психолого-педагогического сопровождения для моделирования различных сфер самоопределения личности (таких, как окружающая среда, общество, искусство, наука) и побуждение детей и подростков к результативному проявлению творческой активности в этих сферах;

– участие в профессиональных и общеобразовательных программах, а также в мастер-классах, работе творческих и научных лабораторий под руководством ученых и экспертов-практиков;

– сохранение и укрепление нравственного, физического и психического здоровья детей и подростков;

– устранение внешних и внутренних деструктивных факторов, которые ограничивают проявление творческой природы ребенка и подростка, затрудняют продуктивную реализацию одаренности;

– воспитание детей и подростков как полноценных граждан Российской Федерации, национально сознательных, свободных и социально компетентных личностей, способ-



ных осуществлять самостоятельный выбор и принимать ответственные решения в различных жизненных ситуациях;

- формирование здорового образа жизни детей и подростков, обеспечение благоприятных социальных, психологических, педагогических условий для актуализации многогранных творческих задатков детей и подростков;

- организация досуга детей и подростков, поиск его новых форм;

- развитие детского самоуправления как активной формы гражданского воспитания.

Категориально-понятийный аппарат Концепции

В данной Концепции используются следующие термины и определения.

Концепция – это «система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов» [2, с. 160–161].

Одаренность – «это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми...» [1, с. 8].

Одаренный человек – «это с биологической точки зрения отклонение от усредненной меры» [3, с. 162].

Одаренные дети – это дети, «обнаруживающие общую или специальную одаренность (в музыке, рисовании, технике и т. д.)... В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике» [2, с. 249–250].

Гениальность – высший уровень развития как общих (интеллектуальных), так и специальных способностей. Признаком гениальности можно считать достижение личностью таких результатов творческой деятельности, которые составляют эпоху в жизни общества, развитии культуры» [2, с. 55–56].

Талант – «высшая степень способностей личности к определенной деятельности, ее одаренности, когда они достигают уровня черт характера, обеспечивающая возможность

наиболее успешного, творческого выполнения тех или иных задач, присущая индивиду от рождения или под влиянием упражнений» [2, с. 374].

Способности – индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности. Способности не даны от природы в готовом виде, однако большое значение для их развития имеют задатки [2, с. 362–363].

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности, среди которых наибольшее значение имеют особенности нервной системы и протекающих в ней процессов [2, с. 102].

Проблема раннего выявления и обучения талантливой молодежи приоритетная в современном образовании. От ее решения зависит интеллектуальный и экономический потенциал государства. На современном этапе развития образования можно наблюдать повышенный интерес к вопросам одаренности, ее выявлению, к обучению и развитию одаренных детей, к проблемам подготовки педагогов к работе с ними.

Основой динамики целей образовательных заведений является формирование творческой личности, индивидуальная работа с одаренными детьми, которые отличаются, прежде всего, высоким интеллектом, являющимся следствием как природных способностей, так и благоприятных условий воспитания.

Одаренные дети – очень ценная, но достаточно хрупкая часть нашего общества и в своем развитии могут подвергаться особому риску. Поэтому развитие и воспитание одаренных детей – задача, которая требует согласованных действий многих специалистов, и первоочередной необходимостью является выявление одаренных детей, помощь им не потеряться в «серой массе» учащихся.

Одаренность – это интегральное проявление способностей, развивающихся в течение жизни. Это качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, по сравнению с другими людьми, результатов в одном или нескольких видах деятельности. В научной литературе часто встречается утверждение, что одаренный ребенок – это человек с отдельными



«отклонениями» от установленной нормы, который опережает своих сверстников по темпам развития, имеет высокий интеллектуальный и творческий потенциал, проявляет способности в различных видах деятельности.

Основательно феномен одаренности исследован в психологической науке, особенно зарубежными психологами Ж. Брюно, Дж. Гилфорд, К. Тейлор, П. Торренс и др. Однако отметим, что единого мнения относительно одаренности у этих ученых нет. Некоторые сравнивают одаренность с интеллектом (Ж. Пиаже, А. Бине, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Р. Кеттел и др.), другие отождествляют одаренность с совокупностью задатков (Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, П. Торренс) или указывают на наличие определенных условий для успехов в деятельности (В. Штерн).

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что понятие «одаренность» является сложным и многогранным. Существуют различные подходы в трактовке этого феномена. Глобальные исследования в области одаренности личности проведены такими учеными, как Д. Богоявленская, Ю. Гильбух, Н. Лейтес, А. Матюшкин, Б. Теплов, В. Э. Чудновский и др. Ими установлено, что в основе «одаренности» лежат определенные «способности». В своих трудах исследователи обосновали структуру творческой одаренности, указали на сочетание высокого уровня интеллекта, творческих способностей, мотивационного компонента, которые формируются под влиянием индивидуальных и социальных факторов, развиваются в процессе деятельности на основе задатков и способностей, охарактеризовали основные черты одаренного ребенка и подростка.

Наиболее мотивированным социальным институтом по созданию механизмов поддержки и полноценного развития талантливых, творческих личностей является образование.

Формирование и освоение ведущих компетенций

Для разработки концептуальных основ заявленного проекта Модельный центр дополнительного образования одаренных детей

«ДАР» были выбраны психология и педагогика творчества, которые обуславливают субъект-субъектную ориентацию психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с высоким уровнем развития тех или иных способностей.

В контексте творческой образовательной парадигмы одаренность выступает как высшее субъектно мотивированное проявление во внутреннем и внешнем пространствах жизнедеятельности личности, ее природных талантов и способностей.

Критерием эффективного развития одаренности детей и подростков целесообразно считать их способность сознательно самоопределиваться относительно собственного потенциала креативности и направить этот потенциал на реализацию высокой идеи, достижения достойной цели.

К сознательному проявлению и перманентному развитию собственной одаренности подросток будет способен только в случае освоения ключевых компетенций по каждой из актуальных сфер.

Согласно программе внедрения компетентностно ориентированного подхода в учебно-воспитательный процесс выделяют следующие ведущие (ключевые компетентности): *личностную компетентность* (способность личности выявлять, осмысливать, оценивать, развивать, произвольно регулировать свои способности, потенциальные ресурсы, разрабатывать, развивать и воплощать свои жизненные планы, основанные на осознании социальных потребностей и личностных ценностей); *познавательную компетентность* (способность учащихся к самореализации, умение учиться и достигать высоких результатов); *самообразовательную компетентность* (способность к самопознанию и самоанализу; самореализации в различных видах творческой деятельности; осознанная и адекватная оценка результатов своей жизнедеятельности); *социальную компетентность* (способность гибко ориентироваться в постоянно меняющихся социальных условиях и эффективно взаимодействовать с социальной средой; работать в команде и правильно определять



собственные потребности и цели); *компетентное отношение к собственному здоровью* (ответственное отношение к своей жизни, здоровью; культура физического развития).

Принципы реализации Концепции

Принцип актуальности образования – обеспечение практической ценности учебного материала и содержания воспитательных мероприятий.

Принцип индивидуальной жизненной траектории – определение учащимися своего жизненного предназначения и смысла развития собственных способностей.

Принцип доступности – учет индивидуальных особенностей детей и подростков, привлечение к творческим исследованиям учащихся с разным уровнем мотивации и интеллекта.

Принцип вариативной креативности – ориентация учащихся на постоянный ответственный выбор во всех видах деятельности.

Принцип приоритетности проективно-рефлексивных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса – побуждение учащихся к постоянной актуализации собственной креативности.

Принцип коллегиальности – привлечение учащихся к планированию, подготовке и активному участию в компетентно-формирующих мероприятиях.

Принцип объединения – содействие единению детей и подростков, проявляющих выдающиеся способности в разных областях искусства и науки, в одном коллективе, что способствует максимальному развитию их социальных, коммуникативных, творческих навыков и формированию гармоничной личности.

Принцип виртуализации учебно-воспитательного процесса – задействование различных видео-компьютерных средств, интерактивных методик, дистанционных форм психолого-педагогического сопровождения.

Принцип мониторинговой оптимизации – постоянное осуществление личностно ориен-

тированной диагностики саморазвития учащихся.

Принцип психолого-педагогической деонтологии – соблюдение высоких этических норм в построении конструктивных отношений с учащимися.

Принцип преемственности – содействие сохранению накопленных знаний и отечественных наработок для дальнейшего создания на их базе новых эффективных педагогических практик, основанных на новейших современных исследованиях.

Принцип открытости – в Модельный центр дополнительного образования одаренных детей «ДАР» может попасть любой талантливый ребенок или подросток, показавший реальные достижения в сферах национальных приоритетов.

Методы работы с одаренными детьми и подростками

Одной из важнейших задач современного образования является внедрение творческих, проблемных методов обучения и воспитания, имеющее целью формирование интеллектуально развитой, духовно богатой и творческой личности. Реализация этой задачи требует подготовки педагога-профессионала, педагога-мастера, способного работать с одаренными и талантливыми детьми, а также обуславливает необходимость создания новой модели одаренности детей и подростков (см. Рис. 1).

Методы психолого-педагогического сопровождения личности: моделирования проблемной воспитательной среды; стимулирования групповой и индивидуальной рефлексии; проблемно-конструктивного тренинга; педагогического содействия; эмпирической аккумуляции; субъект-субъектного диалога.

Методы субъектной актуализации: перспективного самопознания; группового прогнозирования; интерактивного взаимодействия; проектирования личностных достижений; эвристических исследований; продуктивной самореализации.

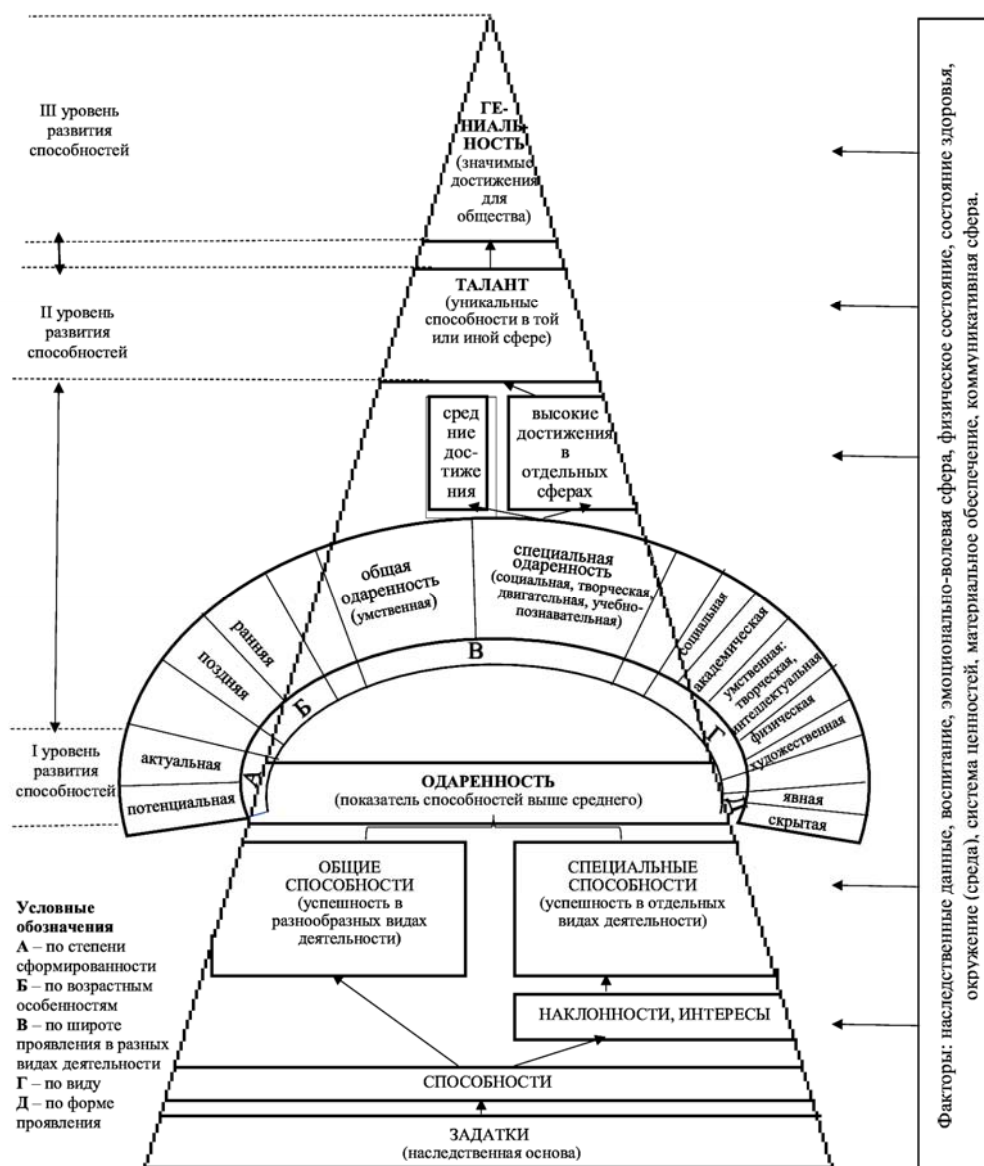


Рисунок 1. Модель формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи

Таким образом, в модели формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи выделяются уровни развития способностей (первый, второй, третий); факторы (наследственные данные, воспитание, эмоционально-волевая сфера, физическое состояние, состояние здоровья, окружение (среда), система ценностей, материальное обеспечение, коммуникативная сфера); основные составляющие процесса формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи (задатки, способности, одаренность, талант, гениальность); типология одаренности (по степени сформированности (актуаль-

да), система ценностей, материальное обеспечение, коммуникативная сфера); основные составляющие процесса формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи (задатки, способности, одаренность, талант, гениальность); типология одаренности (по степени сформированности (актуаль-



ная, потенциальная), по возрастным особенностям (ранняя, поздняя), по широте проявления в разных видах деятельности (общая, специальная), по виду (социальная, академическая, физическая, художественная); по форме проявления (явная, скрытая).

Обращая внимание на многомерную целостность процесса формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи, отмечаем, что данная модель, в которой отображены структурные элементы (составляющие), их типология и иерархическое построение, относится к структурным.

Функции базовой кафедры психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и педагогических инноваций

В рамках реализации проекта Модельный центр дополнительного образования одаренных детей «ДАР» планируется выполнение следующих функций базовой кафедрой и взаимодействие структурных подразделений в рамках формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи (см. Рис. 2):

- создание городской экспериментальной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы» Модельного центра дополнительного образования одаренных детей «ДАР» на базе МБОУ «ЕУВК «Интеграл» и летних оздоровительных развивающих лагерей;

- разработка инновационных психолого-педагогических методов выявления и сопровождения одаренных детей и подростков;

- организация и проведение информационной деятельности в целях создания банков данных одаренных детей и образовательных программ для работы с одаренными детьми и подростками;

- осуществление работы по организации оказания помощи руководителям, педагогам и психологам, работающим с одаренными детьми, в виде семинаров, методических и лекционных занятий, а также при необходимости повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

- участие в организации круглых столов, выставок, конференций и других мероприя-

тий, проводимых учреждениями общего и высшего образования;

- методическое сопровождение разработки авторских образовательных программ по развитию высокомотивированных и одаренных детей;

- привлечение внешних партнеров для создания дополнительных образовательных программ по развитию высокомотивированных и одаренных детей.



Рисунок 2. Взаимодействие структурных подразделений в рамках формирования способностей одаренных детей и талантливой молодежи

Взаимосвязь реализуемых проектов Евпаторийского института социальных наук (филиала) по «Программе Развития Крымского федерального университета» и базовой кафедры психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и педагогических инноваций

Обучающиеся Евпаторийского института социальных наук (филиала) совместно с научно-педагогическими и педагогическими работниками будут осуществлять психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей.

Обучающиеся по программе дополнительного профессионального образования – профессиональной переподготовке «Управление образовательными организациями» – в процессе освоения программы приобретают профессиональные компетенции, направленные на управление образовательными организациями по работе с одаренными детьми.

Работа Центра профориентации напрямую направлена на профориентационную работу с выпускниками образовательных организаций, в том числе и с одаренными детьми.



Планируется применение авторских программ работы с одаренными и высокомотивированными детьми для повышения качества основного образования и реализации индивидуальных образовательных потребностей обучающихся по физико-математическому, филологическому и биологическому направлениям.

Ведется работа по организации системы дополнительного образования детей совместно с Главным испытательным космическим центром имени Г. С. Титова Воздушно-космических сил, что позволит привлечь будущих абитуриентов на технические направления подготовки.

Планируемые результаты деятельности базовой кафедры в виде программы психолого-педагогического сопровождения высокомотивированных и одаренных обучающихся позволят обеспечить лонгитюдную комплексную диагностику интеллектуальных и личностных особенностей детей, создавать электронные психологические карты, отражающие динамику развития способностей детей в течение всего периода обучения, проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся для достижения каждым учащимся максимальных индивидуальных результатов.

Основные условия реализации Концепции

1. Совершенствование методической базы образовательных организаций для организации работы по развитию одаренности детей в рамках создания особых условий для поддержки и развития одаренных детей (согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.).

2. Внедрение современных технологий выявления талантливых учащихся и студентов (согласно Государственной программе улучшения социально-экономического положения семей с детьми в Республике Крым на 2015–2017 гг.). При этом выявление одаренных детей должно осуществляться в рамках комплексной и индивидуализированной программы идентификации одаренности ребенка, которая предполагает многоаспектный

анализ процесса развития ребенка на достаточно длительном отрезке времени, а также применение валидных методов психодиагностики.

3. Развитие сетевого взаимодействия образовательных учреждений и увеличение доли одаренных детей и талантливой молодежи, обучающихся в образовательных организациях (согласно Стратегии действий в интересах детей в Республике Крым на период до 2017 года согласно Распоряжению Совета Министров Республики Крым от 07 июля 2015 года № 603-р).

4. Создание Модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар», направленного на увеличение процента одаренных детей, проживающих на территории Республики Крым, с 3 % до 15 % (согласно Государственной программе улучшения социально-экономического положения семей с детьми в Республике Крым на 2015–2017 гг.) (см. Рис. 3).

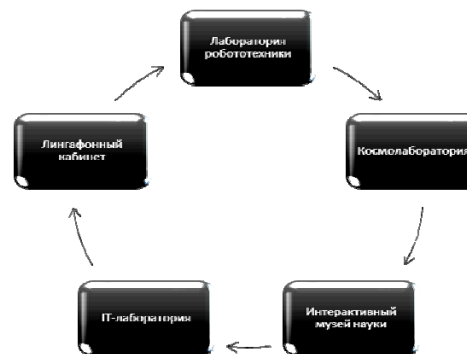


Рисунок 3. Функционирование Модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар»

5. Обоснование и создание новых методик работы с одаренными детьми, а именно: внедрение образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий и формирование банка лучших дополнительных общеобразовательных программ (Согласно «Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» – Постановление правительства РФ № 497 от 23 мая 2015 года).



Реализация Концепции будет осуществляться через постепенное трансформирование деятельности базовой кафедры во всех ее звеньях, а именно:

- создание инновационной творческой среды для педагогов, работающих с одаренными детьми, выработки у них профессионально мотивированных подходов к своей деятельности;
- модернизацию содержания и структуры учебно-воспитательного процесса;
- усиление практической и творческой деятельности в содержании всех творческих объединений;
- разработку авторских программ, учебных планов;
- широкое использование исследовательских методов, технологий и проектов;
- освоение новых социальных технологий эффективного партнерства.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен на обсуждение педагогической общественности проект Концепции Модельного центра дополнительного образования одаренных детей «Дар» в Евпаторийском институте социальных наук (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», определяющей общую стратегию, ведущие направления, принципы, методы, функции, основные условия реализации программы. Целью Концепции является всестороннее содействие развитию одаренных детей и талантливой молодежи в Республике Крым, формирование творческой личности, оказание методической помощи педагогам.

Ключевые слова: Концепция, одаренные дети, талантливая молодежь, принципы, методы, функции, условия реализации, творческая личность.

SUMMARY

The article presents the project of the conception Model Centre of the Additional Education for the Gifted Children “Gift” initiated by Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University to be discussed by the pedagogical community; the Conception defines general strategy, leading directions, principles, methods,

functions, and major conditions of implementing the program. The purpose of the Conception is all-round promotion of the gifted children’s and talented youth’s development in the Republic of Crimea, forming creative personality, providing methodological help for teachers.

Key words: Conception, gifted children, talented youth, principles, methods, functions, conditions of implementing, creative personality.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.
2. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
3. Юнг К. Феномен одаренности // Конфликты детской души. – М.: Канон, 2004. – 336 с.



И. В. Арябкина, А. А. Нестерова

УДК:378.2

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с изменившимися требованиями к экологическому образованию младших школьников представляется важным модернизировать подходы к развитию и совершенствованию эколого-педагогической ком-



петентности будущих педагогов начального образования. Особую значимость в этом процессе имеет применение инновационных методов обучения, поскольку оно способствует формированию у них общепедагогических компетенций, а также инструментальной и технологической готовности к осуществлению будущей профессиональной деятельности в области экологического образования младших школьников.

Цель статьи заключается в рассмотрении проблемы использования инновационных методов обучения в процессе формирования эколого-педагогической компетентности будущих педагогов начального образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нацеливают образовательные организации на увеличение объема и роли самостоятельной работы студентов, широкое применение инновационных – активных и интерактивных – методов обучения в образовательном процессе. Имеется потребность в совершенствовании профессиональной подготовки педагогических кадров на основе компетентностного подхода, что актуализирует необходимость разработки и применения инновационных образовательных технологий.

Использование инновационных (активных и интерактивных) методов обучения является неотъемлемым требованием к реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

Инновационные методы обучения – это методы, которые стимулируют мыслительную активность и практическую деятельность обучающихся в процессе овладения учебным материалом.

Идея активизации в процессе обучения разных групп обучающихся являлась предметом исследования педагогов во все времена. У истоков обоснования важности использования активных методов обучения стояли Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталотци, К. Д. Ушинский и др. В разное время к идее активности в процессе обучения обращались отечественные психологи: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.

Инновационные методы ориентированы на активизацию мышления обучаемых, стимулирование мотивации и эмоционального восприятия учебного материала.

Подготовка будущих педагогов на основе инновационных методов призвана активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность обучаемых в профессиональной области; повышать результативность в освоении учебных дисциплин или модулей и основных профессиональных образовательных программ. Кроме того, применение инновационных методов в профессиональной подготовке будущих педагогов позволяет формировать и оценивать общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Целью подготовки будущих педагогов начального образования к экологическому образованию младших школьников является формирование у студентов эколого-педагогической компетентности, т. е. интегративного профессионально-личностного образования, которое проявляется как способность и готовность будущего специалиста решать задачи экологического образования младших школьников.

В контексте компетентностного подхода смысл эколого-педагогической подготовки будущих педагогов начального образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы формирования экологической культуры младших школьников на основе использования социально-экологического опыта, элементом которого является и собственный опыт студентов. При этом смысл организации образовательного процесса состоит в создании условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание экологического образования.

Одним из таких условий, безусловно, является применение инновационных методов обучения в образовательном процессе профессиональных образовательных организаций [5]. Рассмотрим некоторые из них.



Оперативное и системное социально-экологическое информирование студентов

Данный метод применим при проведении всех видов занятий по дисциплинам экологической направленности: экологии, экологизации современного образования, концепциям современного естествознания и т. д.

Цель применения: оперативное и своевременное доведение текущей социально-экологической информации глобального, регионального и локального уровней для оказания помощи студентам в рациональной оценке экологически значимых событий. Основу системного социально-экологического информирования может составлять «Календарь экологических событий», а также текущие экологические и социально-экологические события.

Целесообразно проводить оперативное и системное социально-экологическое информирование студентов в начале занятия в течение 5–6 минут. Например, каждое занятие можно начинать с обзора новостей, связанных с природоохранной деятельностью в регионе, стране и мире. Студенты готовят информацию о происходивших природоохранных акциях, кем и с какой целью они организовываются, о системе госучреждений, занимающихся данной проблематикой, о правительственных и неправительственных экологических организациях. Такой способ работы позволит стимулировать познавательную активность учащихся, развивать навыки поисковой и аналитической деятельности, формировать экологическое мышление и интерес к деятельности в защиту природы.

Интеллектуальная разминка

Интеллектуальная разминка может использоваться на лекционных, практических и лабораторных занятиях по общенаучным, общепедагогическим дисциплинам, дисциплинам по выбору эколого-педагогической направленности, при изучении методики преподавания курса «Окружающий мир». Данный метод выполняет одновременно стимулирующую, развивающую, контрольно-проверочную, оценочно-исследовательскую и морально-психологическую функции.

Цели применения: актуализация экологических (социально-экологических, педагогических, методических, технологических) знаний студентов; интеллектуальный настрой на творческую мыслительную работу, динамичное и системное решение учебных задач эколого-педагогической направленности; мотивирование обучающихся на активность и динамичное выполнение последующих заданий, решение познавательных задач, достижение учебных целей, способствующих развитию различных компонентов эколого-педагогической компетентности; оперативный контроль уровня подготовленности студентов к конкретному занятию; исследование установок и взглядов студентов на актуальные социально-экологические события современной жизни, проблемы экологического образования младших школьников и т. п.

Интеллектуальная разминка включает вопросы разного типа. Можно предложить студентам вопросы по понятийному аппарату темы; ориентировке в рекомендуемой к изучению литературе, документам; пониманию важнейших методологических и теоретических положений темы; знанию проблем и противоречий изучаемой проблемы; пониманию сущности данных проблем и противоречий; отношению обучаемых к поставленным проблемам и противоречиям; самооценке личного поведения и деятельности обучаемых, их положению в учебной группе. Проводится в начале занятия в течение 5–6 минут.

Диалог со студентами во время занятия

Данный метод позволяет установить деловое сотрудничество с обучаемыми, демонстрирует уважение к их знаниям, опыту, способствует выработке ценностного отношения к самостоятельным и зрелым суждениям по эколого-педагогической проблематике.

Цели применения: взаимообмен мыслями, оценками, знаниями, суждениями в области эколого-педагогических проблем и по вопросам экологического образования младших школьников; формирование самостоятельного, творческого мышления, критического отношения к изучаемому материалу; создание эмо-



ционального настроя в процессе обучения, ожидание интереса к изучаемому материалу; получение обратной связи от студентов по сути излагаемых проблем, острым социально-экологическим и эколого-педагогическим вопросам с целью получения информации о понимании студентами наиболее сложных и важных положений занятия.

В процессе диалога со студентами во время учебного занятия перед аудиторией ставятся проблемные вопросы и предоставляется возможность высказаться по существу. Преподаватель приглашает к высказыванию личных мнений, позиций, суждений по спорным и неоднозначным вопросам, тактично реагируя на реплики из аудитории, побуждая полно и аргументировано выразить свое несогласие с позицией лектора по проблемам экологического образования младших школьников или вопросам социально-экологического плана. Задача лектора – побуждать студентов к сравнению, сопоставлению противоречивых явлений, событий. Эффективным приемом ведения диалога служит обращение к жизненной практике, личному опыту студентов, на основе которого они могут сформулировать и высказать собственное мнение, суждение по поводу рассматриваемых проблем. Также важно использовать вопросы к аудитории в целом или к конкретному студенту, которые побуждают сделать обобщения, подвести итоги изложенному.

Проблемная лекция

Проблемная лекция как дидактический метод носит исследовательский, поисковый характер.

Цель применения: включение студентов в осознанное и активное открытие нового знания в обозначенных областях.

Данный метод может использоваться частично в ходе традиционной лекции или представлять собой самостоятельную форму образовательной работы. Роль студента в ходе эколого ориентированной проблемной лекции не должна сводиться к интерпретации предлагаемой преподавателем информации в области экологии, философии, теории и ме-

тодики экологического образования младших школьников. В процессе проблемной лекции ключевой обучающий прием активизации познавательной деятельности студента – это вовлечение его в проблемную ситуацию, которая, по сути, является познавательной задачей. Важно помнить, что проблемная ситуация должна содержать некое противоречие и завершаться вопросом, ответ на который может разрешить это противоречие. Поиск ответа составляет основу деятельности студента.

Посредством постановки проблемных и информационных вопросов, высказывания предположений, их подтверждения или опровержения, анализа ситуаций и других дидактических приемов преподаватель активизирует познавательную деятельность студентов в диалоговом режиме.

В проблемной лекции обязательными являются два момента: во-первых, наличие комплекса познавательных задач, отражающих основное содержание лекции; во-вторых, коммуникация со студентами на основе диалога.

Целесообразно использовать данный метод в том случае, когда обучаемые уже освоили определенный материал в изучаемой предметной области, овладели некой базовой информацией, которая обеспечит потенциальную возможность и способность искать, рассуждать, аргументировать, делать выводы, заключения.

Анализ конкретных ситуаций (кейс-стади)

Широкое распространение в образовательной практике высшей школы в последнее время получил метод кейсов (case study), или анализ конкретных учебных ситуаций. А. Долгоруков характеризует case study как метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей – навыки групповой работы [4].



Цель применения: развить аналитические способности студентов, способствовать правильному использованию имеющейся в их распоряжении экологической, педагогической, методической информации, вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях.

Применение метода кейсов в аудиторной работе существенно расширяет возможности образовательного процесса по приобретению опыта решения профессиональных задач в области теории и технологий взаимодействия с природой и экологического образования младших школьников, позволяет студенту на основе моделирования возможных социально-экологических и эколого-педагогических ситуаций, а также поиска их решений расширить представления о реальной экологической обстановке, педагогической практике, спектре проблемных зон в деятельности образовательной организации, выработать алгоритмы действия в конкретных случаях.

Этот метод позволяет развивать способность анализировать конкретные педагогические ситуации, которые могут возникать в образовательном процессе при решении задач экологического образования младших школьников.

Применение метода кейсов с целью развития эколого-педагогической компетентности студентов в педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской деятельности предполагает реализацию трех этапов: ознакомительного, аналитико-информационного и продуктивного.

Изначально обучающиеся сами включаются в решение кейсов, т. е. имеют возможность понять суть метода на собственном опыте, определить его возможности для достижения образовательных результатов, увидеть образец применения метода в учебном процессе, сформировать познавательный интерес к изучению данного направления педагогической практики. Все это позволяет активизировать деятельность студентов на следующем этапе, когда возникает потребность в детальном изучении теории метода кейсов.

На основе проанализированной информации и с учетом уже имеющегося опыта решения конкретных учебных ситуаций студенты переходят к этапу самостоятельного создания кейсов, позволяющих решать задачи экологического образования младших школьников [2].

Имитационные упражнения

Имитационные упражнения – активный метод обучения, отличительная особенность которого – наличие заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы.

Цель применения: тренировка действий в типовых ситуациях, возникающих в процессе экологического образования младших школьников.

Имитационное упражнение, по сути, является имитационной игрой, в которой моделируется эколого-образовательная среда, деятельность учителей начальных классов. В имитационных играх воспроизводятся социально-экологические, правовые, социально-психологические, педагогические, методические механизмы, принципы, определяющие поведение людей, их взаимодействие в конкретной имитационной социально-экологической или эколого-педагогической ситуации.

Разыгрывание ролей

Метод разыгрывания ролей целесообразно использовать для решения достаточно сложных дидактических, социально-экологических задач, оптимальное решение которых не имеет четкого алгоритма. Решение такой задачи является результатом компромисса между несколькими участниками, интересы которых могут расходиться.

Цель применения: научить находить выход из сложных, неоднозначных дидактических, социально-экологических задач, мыслить не формализовано, действовать в нестандартных ситуациях.

Признаками данного метода активного обучения являются наличие задачи и проблемы социально-экологического или эколого-педагогического характера, распределение



ролей между участниками их решения. Например, метод разыгрывания ролей может быть использован при изучении тем, связанных с методической работой по развитию эколого-педагогической компетентности педагогов начального образования в начальной школе. В данном случае можно организовать разыгрывание ролей участников учебно-методического объединения по вопросам экологического образования младших школьников.

Чаще всего взаимодействие студентов в ходе игрового занятия организуется посредством проведения дискуссии. Преподаватель может инициировать, направлять, прерывать обсуждение, сообщать новые сведения, которые нужно учесть при решении поставленной эколого-педагогической задачи и т. д.

Метод разыгрывания ролей требует для проведения от полутора до двух часов учебного времени.

Групповая дискуссия

Групповая дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем экологического образования младших школьников.

Цель применения: развивать умение студентов логично, точно высказывать свои мысли в ходе выступлений и докладов, способность активно отстаивать свою позицию, аргументировано возражать, опровергать противоположную позицию.

Для того чтобы реализовать учебные и содержательные цели групповой дискуссии, необходим высокий уровень интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания в области социально-экологических проблем и педагогических и методических вопросов экологического образования младших школьников.

В образовательной практике традиционно встречаются две основные формы дискуссии: стихийная и организованная. Стихийная – может возникнуть в процессе любого типа занятий из-за различия точек зрения по обсу-

ждаемому вопросу; организованная – специально планируется преподавателем для обсуждения вопросов, по которым нет единого мнения, или для трактовки неоднозначных понятий, событий или явлений в социально-экологической сфере или в области эколого-педагогической практики.

Важный момент в организации дискуссии – это определение предмета обсуждения. Тема дискуссии должна быть актуальной, содержать проблемные моменты и вызывать интерес у участников. При выборе темы эколого ориентированной дискуссии целесообразно учитывать и пожелания студентов. С этой целью можно провести опрос или анкетирование. Следует заранее ознакомить участников дискуссии с кругом вопросов, которые предполагается обсудить и рекомендовать литературу для ознакомления и «вхождения» в тему.

Групповая дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма», когда студенты изначально стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а на следующем этапе выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения.

Часто групповая дискуссия носит характер деловой игры. В этом случае студенты занимают реальные позиции людей, участвующих в научных или профессионально-педагогических дискуссиях. Можно ввести, например, роль руководителя учебно-методического объединения, оппонента или рецензента, эксперта, ведущего в зависимости от того, какой материал (социально-экологического или эколого-педагогического характера) обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед занятием.

Возможен такой вариант организации групповой дискуссии, когда роль «модератора» отводится не преподавателю, а студенту. В этом случае он получает все полномочия преподавателя по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад на тему занятия, распределяет роли, руководит ходом обсуждения, следит за аргументиро-



ванностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения.

При этом, безусловно, особая роль принадлежит преподавателю. Он организует подготовительную работу таким образом, чтобы обеспечить активное участие в дискуссии каждого студента. Преподаватель определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут обсуждаться в ходе дискуссии; подбирает основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих; распределяет функции и формы участия студентов в коллективной работе; готовит студентов к «исполнению» ролей; подводит итоги состоявшейся дискуссии.

Выбирая данный метод для активизации познавательной деятельности студентов, следует соблюдать общепринятые нормы ведения дискуссии, использовать демократический стиль общения, демонстрировать заинтересованность в высказываемых суждениях, создавать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров коммуникации и т. д.

Деловая игра

Деловая игра – один из ведущих методов активного обучения, который используют для моделирования реальной эколого-педагогической практики.

Цели применения: погружение в среду для приобретения опыта решения эколого-педагогических задач, развитие способности действовать в нестандартных ситуациях.

Процесс проектирования деловой игры в ходе формирования эколого-педагогической компетентности будущих педагогов начального образования включает четыре этапа.

Первый этап связан с определением цели игры. В зависимости от задач и содержания дисциплины в предметном плане цель может носить социально-экологический или эколого-педагогический характер, но в любом случае она должна быть направлена на овладение студентами профессиональными компетенциями в области экологического образования младших школьников.

Второй этап предполагает определение содержания. Важно подбирать такие ситуации, которые наиболее типичны по структуре деятельности для учителя начальных классов в процессе экологического образования младших школьников, что обеспечит профессиональный контекст игры.

На третьем этапе происходит разработка игрового контекста – специфического и обязательного элемента деловой игры. Разработка игрового контекста предполагает определение правил игры; введение ролей; игровых прав и обязанностей участников; конструирование сущностных ролевых противоречий; разработку системы штрафов, поощрений; визуальное представление результатов, подготовку игровой документации и атрибутов.

Четвертый этап направлен на составление технологической карты деловой игры, содержащей цели и задачи, описание игровой обстановки, ее организационную структуру и последовательность, перечень участников игры, их функции, вопросы и задания, систему стимулирования.

Предварительная подготовка участников игры включает в себя лекционное изложение материала по изучаемой теме, самостоятельную работу с библиографическим списком и организацию последующего самоконтроля по разработанному преподавателем алгоритму.

Проведение занятия в форме деловой игры начинается с организационного этапа, на котором формулируется тема и цели игры, определяются группы (по 4–5 человек), при необходимости создается арбитраж (4–5 человек), участники информируются об условиях и правилах игры, получают игровые документы. На данном этапе актуализируются знания представителей игровых групп. Ответы и дополнения оцениваются преподавателем или арбитрами по деловому, риторическому и этическому признакам, что создает климат соревновательности, активности, вводит игроков в роль. Данный прием побуждает каждого студента действовать так, как бы он действовал в реальной ситуации, максимально использовать эколого-педагогические знания и опыт.



Следующий этап – подготовительный – предполагает самостоятельную работу студентов в группах, изучение ситуаций, инструкций, распределение ролей, сбор дополнительной информации, заполнение таблиц, оценку письменных ответов арбитражем.

На игровом этапе группы демонстрируют выполнение заданий, взаимно дополняют, уточняют или опровергают действия других групп. Арбитраж фиксирует все выступления, дополнения, оценивает их.

Заключительный этап – анализ решений, подведение итогов. Арбитрами анализируется процесс игры, поведение и активность студентов, обращается внимание на ошибки и правильные решения, подводятся итоги занятия.

Тематика деловых игр может определяться, например, задачами типовой программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни младших школьников.

Круглый стол

Круглый стол позволяет закрепить полученные ранее социально-экологические или эколого-педагогические знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, научить культуре ведения дискуссии. Характерным признаком круглого стола является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией.

Цели применения: выработка профессиональных умений излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения.

Организуя круглый стол, можно развивать умение студентов вырабатывать на основе обсуждения оптимальные пути решения актуальной проблемы экологического образования младших школьников. В начальной школе много нерешенных проблем экологического образования детей: нравственное и эстетическое восприятия природы; развитие интереса к экологоориентированной деятельности; развитие познавательной активности младших школьников, определение образовательных результатов и их диагностика и т. п.

Непременное условие при организации круглого стола – чтобы он был действительно круглым. Это необходимо для того, чтобы процесс общения проходил «глаза в глаза». Такое расположение участников создает менее формальную обстановку, побуждает к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения. Преподаватель также располагается в общем кругу. В этом случае обращение студентов друг к другу становится более частым и менее скованным, что также способствует формированию благоприятной обстановки для коммуникации.

Основную часть круглого стола составляет дискуссия, которая проходит три стадии развития: ориентация, оценка и консолидация.

На первой стадии студенты адаптируются к проблеме и друг к другу, вырабатывают определенную установку на решение поставленной проблемы.

При этом перед преподавателем ставятся следующие задачи: сформулировать проблему и цель обсуждения; изложить проблему, показать ее значимость, выявить в ней нерешенные и противоречивые моменты, определить ожидаемое решение, т. е. создать необходимую мотивацию; определить регламент дискуссии; сформулировать правила ведения дискуссии; создать положительный эмоциональный фон, например, за счет персонифицированного обращения к студентам, динамичного ведения беседы, использования невербальных способов общения и т. п.; добиваться однозначного семантического понимания терминов, понятий.

Проблемным полем могут стать основные недостатки организации экологического образования в начальной школе (например, недочеты в реализации Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни детей).

На стадии оценки ключевая задача – создание ситуации конфликта идей, но не конфликта личностей. На этой стадии преподавателю следует начать и направлять обмен



мнениями, обязательно предоставлять слово конкретным участникам (не рекомендуется брать слово первым); выявить максимальное количество мнений, идей, предложений; следить за тем, чтобы участники не отходили от темы; стимулировать активность каждого студента, оперативно проводить анализ высказанных идей, мнений и предложений каждые 10–15 минут, подводя при этом промежуточные итоги.

Стадия консолидации предполагает выработку определенных компромиссных решений. Функции преподавателя на этой стадии обсуждения: анализ, оценка, подведение итогов дискуссии; помощь участникам обсуждения в принятии согласованной позиции; выработка совместного решения; подведение группы к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение.

Методом круглого стола можно проводить учебные междисциплинарные, проблемные и тематические семинары; учебные дискуссии; конференции и т. п.

Методы экологической психопедагогики

С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин выделяют три группы таких методов. Первая группа – методы формирования экологических представлений: метод экологической лабилизации, основанный на достижении психологического дискомфорта; метод экологических ассоциаций, предполагающий построение ассоциативных связей между различными образами; метод художественной репрезентации природных объектов, т. е. формирование мыслеобразов средствами искусства.

Вторая группа – методы формирования субъективного отношения к природе: метод экологической идентификации, или постановка личностью себя на место природного объекта, погружение себя в ситуацию, обстоятельства, в которых находится этот объект; метод экологической эмпатии, т. е. сопереживания личностью состояния природного объекта; метод экологической рефлексии, основанный на самоанализе личности своих действий и поступков, направленных на мир природы, с точки зрения их экологической безопасности.

Третья группа – методы формирования стратегий и технологий взаимодействия: метод экологических экспектаций (ожиданий), связанный с актуализацией ожиданий будущих контактов личности с миром природы; метод ритуализации экологической деятельности, т. е. организация ритуалов и традиций, связанных с деятельностью, направленной на мир природы; метод экологической заботы, основанный на деятельностном участии в жизненных ситуациях природных объектов [3, с. 55–57].

Эколого-психологический тренинг

Модель эколого-психологического тренинга разработана С. Д. Дерябо, С. Д. Ясвиным и В. А. Ясвиным [3]. Данный метод основывается на методологии социально-психологического тренинга.

Цели применения: коррекция, формирование и развитие экологических установок личности, в первую очередь, преодоление антропоцентрического прагматического отношения к природным объектам; коррекция целей взаимодействия личности с природными объектами; обучение умениям и навыкам такого взаимодействия; развитие перцептивных возможностей человека при его контактах с природными объектами; расширение индивидуального экологического пространства.

Тренинг проводится в группах из 8–12 человек под руководством преподавателя. Система тренинга построена таким образом, что от участников не требуется каких-либо специальных знаний о природе. Исходный уровень развития отношения к природе в определенной степени оказывает влияние на выбор тренером стратегии и тактики работы с конкретной группой. Большинство упражнений не требуют специального материального обеспечения. Тренинговые упражнения применяются тренером в зависимости от конкретной ситуации, сложившейся в группе. Вначале предлагаются упражнения, направленные на расширение перцептивного опыта взаимодействия с природой. Развитие экологической эмпатии, стимулирование идентификации с природными объектами. В заклю-



чительной части используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на коррекцию стратегий взаимодействия с природными объектами, экологизацию мировоззрения личности, расширение субъективного экологического пространства – зоны персональной ответственности за природу.

Несмотря на внешнюю простоту упражнений, эколого-психологический тренинг сконструирован как система коррекционно-педагогических приемов, каждый из которых инициирует, актуализирует действие определенного психологического механизма развития субъективного отношения к природе.

Значительный образовательный потенциал применения инновационных методов обучения в процессе формирования эколого-педагогической компетентности будущих педагогов начального образования позволяет комплексно подходить к проблемам, связанным с подготовкой педагога к успешному решению задач экологического образования младших школьников.

АННОТАЦИЯ

Статья адресована преподавателям, магистрантам, руководителям практик, исследователям, занимающимся проблемами эколого-педагогической подготовки будущих педагогов начального образования. Также статья может представлять интерес для преподавателей, задействованных в эколого-педагогической подготовке студентов разных педагогических профилей.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, эколого-педагогическая компетентность будущих педагогов начального образования, экологическое образование.

SUMMARY

The article is addressed to teachers, undergraduates, supervisors, researchers, dealing with the problems of ecological and pedagogical training of future teachers of primary education. Also, the article may be of interest to teachers involved in eco-pedagogical preparation of students of different educational profiles.

Key words: innovative teaching methods, eco-pedagogical competence of the future teachers of primary education, environmental education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арябкина И. В., Нестерова А. А. Кейс-технология в процессе реализации образовательных программ магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» // Казанский педагогический журнал. – 2016. – С. 81–86.
2. Арябкина И. В., Нестерова А. А. Культурологические аспекты подготовки студентов педагогических вузов к решению задач экологического образования младших школьников // Научное мнение. – 2015. – № 10–2. – С. 46–52.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
4. Елагина В. С. Похлебаев С. М. Компетентностный подход к организации обучения студентов в педагогическом вузе // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 571–575.
5. Нестерова А. А. Инновационные методы эколого-педагогической подготовки будущих педагогов начального образования: учебное пособие. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2016. – 55 с.





**РАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И ЗАРУБЕЖНОЙ
ПЕДАГОГИКЕ**



Л. И. Редькина

УДК 37:711.455(091)

**СТРОИТЕЛЬСТВО
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ
САНАТОРИЕВ В МАССАНДРЕ
И АЙ-ДАНИЛЕ
ДЛЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

История социальной политики дореволюционной России неразрывно связана с благотворительно-просветительной деятельностью семьи Романовых.

Участие обладателей верховной власти в делах благотворения имеет глубокие исторические корни. Оно началось задолго до воцарения Романовых, в те времена, к которым восходят первые исторические сведения о самой российской благотворительности. С утверждением на Руси христианства доброта, милосердие, забота о сиротах, бедных, немощных стала важной составляющей образа доброго, справедливого и мудрого правителя, говоря современным языком, частью политического имиджа.

Исследование благотворительной просветительской деятельности, в частности проводимой семьей Романовых, в отечественной и зарубежной историографии имело несколько этапов. Так, дореволюционной историографии присуще описание отдельных, иногда достаточно узких вопросов оказания материальной помощи семьей Романовых или обобщение истории благотворительной деятельности в империи.

В отдельных работах историков конца XIX – начала XX в. собран значительный фактический материал, однако не всегда он поддавался надлежащему анализу. В 20-гг. XX в. благотворительная деятельность семьи Романовых освещалась в контексте создания воскресных школ, просветительского движения, общественной деятельности по патронированию лечебниц, приютов, домов призре-



ния. Однако до 80-х гг. XX в. просветительская и благотворительная деятельность семьи Романовых не была предметом специальных исследований. О ней встречаем лишь отдельные вопросы при рассмотрении проблем социальной работы и общественной инициативы.

Заметным взносом в освещение благотворительной деятельности Романовых являются работы Ю. Данилова, П. Жильяра, В. О. Ключевского, М. Палеолога, С. С. Ольденбурга, К. Эшлимана, А. Симонович, А. А. Вырубовой, М. А. Земляниченко, Н. Н. Калининой, А. Н. Трофимовой, М. Н. Польского, В. А. Теляковского, М. Н. Грошников, Л. В. Процай, Ю. Н. Шелаева и мн. др.

Неоспорима роль царственных особ в расширении по всей стране благотворительного движения и придания ему нового, более действенного содержания. В Крыму это наглядно проявилось в удельных имениях и, прежде всего, в Массандре и Ай-Даниле. По личным указаниям Александра III, а затем Николая II, часть земель этих двух имений была предоставлена в бесплатную аренду Ялтинской думе на городские нужды и благотворительным обществам под строительство санаториев, приютов и т. п.

Самым крупным вкладом в деятельность такого рода явилось выделение в 1898 г. по просьбе кн. М. В. Бяргинской участка в Нижней Массандре для создания «Санатории в память императора Александра III». Молодая княжна, вдохновленная успехом своего начинания – устройством небольшого пансиона для чахоточных больных в собственном имении «Уч-Чам» между Ялтой и Массандрой, обратилась к Николаю II с просьбой выделить одну из пустошей Массандры под строительство комплекса санаторных зданий для лечения туберкулеза. Несмотря на высокую стоимость земли в этом имении (по оценке В. Н. Качалова требуемый для этой цели участок земли площадью около 20 дес. стоил не менее 250 тыс. рублей – сумма по тем временам немалая), необходимость подводки к будущему санаторию водопровода и прочих коммуникаций, император не только дал разрешение на бесплатное предоставление зем-

ли для этой цели, но даже лично осенью 1898 г. несколько раз посещал пансион М. В. Бяргинской «Уч-Чам» и совершал с ней поездки в Массандру для обсуждения выбора места строительства.

Проектирование и строительство первых зданий санатории было поручено архитектору О. Э. Вегенеру, который предложил возводить их по типу барачных построек на 6–12 человек каждая при общей вместимости до 100 человек. К весне 1900 г. накоплены средства для начала строительства. С целью привлечения богатых «пожертвователей» М. В. Бяргинская решила называть санаторные корпуса их именами, если выделенных ими денег оказывалось достаточно для полного завершения возведения и оборудования зданий. Так появились Бяргинский, Юсуповский и Мариинский дома, соответственно в честь кн. Н. А. Бяргинской, матери попечительницы санатории, кн. З. Н. Юсуповой и вдовствующей императрицы Марии Федоровны.

В начале января 1901 г. в присутствии Николая II и императрицы Александры Федоровны было освящено первое здание санатории, последующие возводились примерно по одному в год. В 1907 г. из-за недостатка средств, поступавших на содержание санатории, она была передана Обществу русских врачей, которое вошло в соглашение с Главным управлением Российского Красного Креста, и благодаря их совместным усилиям удалось достроить главный дом.

Согласно описанию 1909 г., «Ялтинская санатория памяти в Бозе почившего Государя Императора Александра III выстроена по строгой барачной системе и в настоящее время состоит из семи домов для больных, кухонного здания, электростанции с прачешной и других хозяйственных строений. Главный врачебно-административный дом – трехэтажный, четыре дома – двух- и два – одноэтажные» [7, с. 210].

На территории Ливадийско-Массандровского Удельного Управления в предвоенные годы появились и другие благотворительные учреждения: в Ай-Даниле – «Ялтинская климатическая колония для слабых и болезнен-



ных детей имени цесаревича Алексея Николаевича», в Массандре – «Санатория для чинов Флота», названная в честь Августейшей покровительницы Александрийской. Несколько лет спустя, уже в октябре 1916 г., при этой санатории была освящена оригинальная Никольская церковь, возведенная по проекту молодого архитектора В. А. Максимова, ученика знаменитого А. В. Щусева, в стиле древнерусских новгородских храмов. Церковь сохранилась до нашего времени, частично реставрирована и доступна для осмотра. Необычность постройки заключается в том, что ее подвал использовался как морг для скончавшихся от ран и болезней моряков.

Интересна судьба известной в дореволюционной России Благовещенской общины сестер милосердия Красного Креста в имении Джемиет, вошедшего в 1900 г. в состав Уделов. Организованная двумя выдающимися подвижницами, М. С. Сабининой и баронессой М. П. Фредерикс, еще в начале 1870-х гг., община стала вторым общественным учреждением подобного рода в стране. По просьбе баронессы, бывшей владелицы Джемиета, Николай II безвозмездно передал всю территорию, занятую постройками общины, в распоряжение Ялтинского общества Красного Креста. Оставшаяся часть купленного Уделами имения вошла в состав Массандры.

До начала войны кроме «морской санатории» в Массандре стала строиться еще одна – для «офицерских и классных чинов Военного ведомства». О выделении земли для нее в сентябре 1913 г. ходатайствовал ялтинский градоначальник генерал-майор И. А. Думбадзе.

Поскольку отведенной Управлением Уделов земли оказалось значительно меньше, чем ранее для строительства «санатории памяти Александра III», архитектор Ю. Ф. Стравинский предложил проект, в котором больничные палаты, помещения для обслуживающего персонала и хозяйственные службы объединялись в одном трехэтажном здании. Уже во время Первой мировой войны был достроен четвертый мансардный этаж для увеличения вместимости санатория до 75 человек. К

январю 1916 г. здание полностью подготовили к приему раненых и больных офицеров.

Существенную помощь в финансировании строительства военной санатории оказали кредиты, выделенные по разрешению Николая II, а также средства от продажи пожертвованной генерал-фельдмаршалом гр. Д. А. Милютиним его дачи в Симеизе.

Последний санаторий в Массандре – «дом для выздоравливающих и переутомленных» – связан с именем выдающегося архитектора Н. П. Краснова и строился уже в годы войны. По желанию Александры Федоровны, сначала он замышлялся как «приют для туберкулезных больных». Однако война изменила все планы. Санаторий был построен всего за год. В марте 1916 г. лейб-медик Е. С. Боткин, включенный в состав комиссии по приему здания, телеграфировал императрице о том, что в Массандру с 15 марта могут поступать раненые и больные.

Таким образом, советская власть получила от Управления Уделов в Крыму ценнейшее наследство – крупный современный санаторный комплекс. В отличие от многих других южнобережных имений, обреченных при новом режиме на постепенное запустение и деградацию, Массандра стала флагманом советского виноделия и приобрела всемирную известность. На базе санаториев бывших удельных имений был создан Ялтинский туберкулезный институт, сыгравший в свое время важную роль в народном здравоохранении.

При всех недостатках благотворительные ведомства и комитеты под покровительством Дома Романовых играли существенную роль в общероссийском призрении. Опыт их деятельности актуален и в наши дни.

Государственная социальная политика в нашем отечестве далека от совершенства. Но даже мощное государство с сильной социальной политикой не в состоянии учесть в полном объеме все потребности своих нуждающихся граждан. Благотворительность не может и не должна заменять государственную социальную политику, но может ее существенно дополнить в решении социальных за-



дач. Опыт привлечения властью благотворительности к решению этих задач, накопленный почти за два столетия существования благотворительных структур, может быть востребован и сегодня.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается история создания на территории Ялты санаториев для детей и взрослых за счет благотворительных обществ, меценатов и участия царской семьи.

Ключевые слова: санаторий, приюты, благотворительные общества, меценаты.

SUMMARY

The article considers the history of creating sanatoriums for children and adults in Yalta at the expense of charitable societies, patrons and the participation of the royal family.

Key words: sanatorium, shelters, charitable societies, patrons.

ЛИТЕРАТУРА

1. О приобретении имений Массандра и Ай-Даниль Удельным ведомством: материалы II Крымских Воронцовских чтений Россия и Крым в судьбе Воронцовых. 18-19 октября 1999. – Симферополь: Крымский архив, 2000.
2. Удельные имения Массандра и Ай-Даниль // Новый Град. – 1996.
3. Ильинский В. Благотворительность в России (История и настоящее положение). – СПб., 1908. – С. 11.
4. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. – М., 1990.
5. Фроянов И. Я. Вступительное слово: материалы к докладом Дом Романовых в истории России. 19-22 июня 1995. – СПб., 1995. – С. 7.
6. Ерошкин Н. П. История государственных учреждений дореволюционной России. – М., 1983. – С. 35–47.
7. Земляниченко М. А., Калинин Н. Н. Романовы и Крым. – М.: Крук, 1993. – 156 с.
8. Кинг Г. Императрица Александра Федоровна. Биография. – М., 1997. – С. 30.

А. А. Глузман

УДК 378:37.013(091)

ТЕНДЕНЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Университеты (от латинского *universitas* – совокупность, общность) – это высшие научно-учебные заведения, ведущие подготовку специалистов по совокупности дисциплин, составляющих основы научного знания. «С понятием «университет» соединяют представление о высшем учебном заведении, которое, имея целью свободное преподавание и развитие всех отраслей науки независимо от их практического приложения, представляет слушателям значительный простор в выборе и направлении своих научных знаний и частной жизни» [1, с. 751].

В начале тридцатых годов XX в. испанский философ и социолог Х. Ортега-и-Гассет в работе «Миссия университетов», рассуждая о том, чем должен быть университет, пишет: «Университет, прежде всего и по преимуществу, означает высшее образование, которое должен получить обычный человек. Этому обычного человека в первую очередь надлежит сделать культурным, т.е. его надо поставить на высоту требований времени. Обыкновенный человек должен стать хорошим профессионалом. Помимо приобщения к культуре, университет, используя самые рациональные и эффективные методы работы, должен позволить человеку стать хорошим доктором, хорошим судьей, хорошим учителем. Нет никаких убедительных оснований утверждать, что обычный человек должен обязательно быть и ученым. Отсюда шокирующее многих следствие: наука в подлинном смысле, т.е. научные исследования в любой форме, не фигурирует в числе основных функций



университета. В строгом значении этого понятия университет означает институт, который помогает обыкновенному студенту стать культурным человеком и хорошим специалистом» [2, с. 86]. В соответствии с этими рассуждениями университет должен являться учебным центром профессиональной подготовки, параллельно выполняя задачу воспитания высокообразованных и культурных людей.

Более широкая трактовка сущности университетского образования дана в работе «Идея университета» (1949 г.), автором которой является немецкий философ К. Ясперс. Автор отмечает, что «университет – это место, где, благодаря условиям, создаваемым государством и обществом, культивируется самосознание эпохи. Люди приходят сюда с одной-единственной целью – с целью поиска истины. Но так как истина открывается в результате систематического поиска, то и исследования являются первейшей задачей университета. Поскольку масштаб истины превосходит масштабы науки, то и ученый обязан рассматривать этот поиск в общечеловеческом масштабе, а не только как специалист <...> Вторая задача университета связана с обучением, так как знание истины нужно передавать, восприятие истины предполагает интеллектуальную зрелость личности. Отсюда следует, что и обучение, и исследование нацелены на нечто большее, чем просто передачу готовых фактов и умений. Их цель – формирование человека в целом. Задача университета тройственна – исследование, передача знаний [образование] и культура» [2, с. 86–87].

Классический университет как важнейший компонент мировой цивилизации призван обеспечивать ей устойчивое разнообразие и высокий творческий динамизм. Будучи европейским изобретением, он во всех развитых странах играет ведущую роль в определении интеллектуального и социокультурного русла жизни. Классический университет выступает как объединение трех видов общественно значимых социальных институтов: науки, образования и культуры.

Функции классического университета определяются в рамках философии образова-

ния, социальной культурологии, философской антропологии. Так, классические университеты, становясь центрами телекоммуникаций и продвижения новых информационных технологий, существенно повышают свою роль как информационных центров. Это, в свою очередь, повышает их роль как координационных и экспертных центров в научно-образовательной и технологических сферах, способствует интеграции с академическими научными учреждениями. Усиливается роль классических университетов как центров междисциплинарных исследований, прежде всего, в науках о природе и обществе (экология, природные ресурсы, управление, экономика), что позволяет ставить задачи решения крупных комплексных проблем, в частности, регионального и отраслевого уровня, требующих привлечения, что принципиально важно, новых подходов из сферы точных наук, в частности математики. При этом университеты в определенной мере приобретают черты регионообразующих структур, играя также роль стабилизационных в социально-экономическом плане институтов; стремятся стать «ядром» образовательных систем регионов, в рамках процессов глобализации усиливают свою роль как центров международного сотрудничества, получая при этом и новые возможности поддержки фундаментальных научных исследований.

Таким образом, функции классического университета связаны с созданием, аккумуляцией и передачей интегрированных знаний о природе, личности и обществе, формированием на их основе личности с высокими нравственными и духовными качествами.

В качестве характерных черт классического университета можно отметить следующие: высокий уровень подготовки специалистов, возможность получения студентами базовых знаний в различных областях науки при оптимальном сочетании естественно-научных и гуманитарных дисциплин, способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей, преобладание в научной работе доли фундаментальных исследований. Эти черты университетского образования, личностные и профес-



сиональные качества выпускников позволяют говорить об особой роли классических университетов в системе образования развитых стран.

Отличительной чертой классических университетов является то, что их выпускники работают во всех без исключения сферах: экономике, науке, образовании, управлении, культуре. Это дает сотрудникам университетов возможность понимать весь комплекс проблем подготовки специалистов для различных сфер деятельности, быть лидерами в реализации образовательной функции высшей школы. Необходимо также учитывать, что классические университеты призваны готовить преподавательские кадры для системы высшего образования, особенно в области гуманитарных, естественных и точных наук. Среди других характерных черт классических университетов можно отметить такие, как широкомасштабная подготовка кадров в аспирантуре и докторантуре, выпуск магистров, развитую систему переподготовки и повышения квалификации, тесные связи со школой. Все это свидетельствует о том, что классические университеты способны реализовывать идеи непрерывного образования и образования в течение всей жизни.

В современном мире университет как особая педагогическая система обеспечивает глубокую теоретическую подготовку выпускников к предстоящей научно-практической и педагогической деятельности, обеспечивая тесное сочетание учебной и научно-исследовательской работы. Любой университет является центром научной мысли, подготавливая высокопрофессиональных специалистов широкого профиля и вооружая их психолого-педагогическими умениями и навыками. Студенты университета получают глубокую научно-теоретическую подготовку, овладевают техникой современного эксперимента, основами фундаментальных наук, педагогическими приемами. В отличие от педагогических вузов, классический университет, помимо специалистов в той или иной отрасли науки, готовит педагогов для средней и высшей школы.

Университет как многопрофильное высшее учебное заведение способен готовить высококвалифицированные кадры по широкому кругу специальностей в области естественных, общественных, а также других гуманитарных наук. Вместе с тем университетское образование предусматривает широкую научно-теоретическую подготовку студентов по специальности и овладение ими современными методами научных исследований, в том числе методами экспериментального характера. Университеты предоставляют возможность студентам овладевать системой общенаучных, фундаментальных, специальных и педагогических знаний и навыков. В связи с этим выпускникам ряда факультетов классических университетов присваивается двойная квалификация, позволяющая им вести научно-исследовательскую или педагогическую работу.

Подготовка преподавателей в классических университетах социально значима и, как уже отмечалось, является системообразующим фактором для всей системы отечественного образования в целом и высшего образования в частности. Поэтому проблемы, связанные с качеством университетского педагогического образования, являются весьма актуальными. В отечественной педагогике существует широкий спектр исследований, посвященных усовершенствованию профессионально-педагогической подготовки студентов. Стратегические направления подготовки педагогических кадров разработаны в трудах А. Н. Алексюка, С. У. Гончаренко, И. А. Зязюна, В. Г. Кременя, Е. Н. Пехоты, А. Я. Савченко, Л. О. Хомич. Концепции университетского педагогического образования разработаны В. П. Андрущенко, А. В. Глузманом, Л. Г. Коваль, Л. С. Нечепоренко и др. Несмотря на значительное число работ по проблемам подготовки педагогических кадров в классических университетах, не все аспекты этой проблемы до конца исследованы.

Для всестороннего анализа характера подготовки педагогических кадров в классическом университете необходимо определить саму специфику подготовки педагогов с уни-



верситетским образованием, ее отличие от образовательного процесса в других учебных заведениях. Выявление характерных черт подготовки педагогических кадров с университетским образованием невозможно без понимания тесной взаимосвязи образовательного педагогического процесса с экономической ситуацией в стране, с изменениями культурной среды, с финансовым обеспечением, с последовательностью образовательной политики государства и его отношением к самой подготовке квалифицированных педагогических кадров. С изменением политической ситуации, как правило, меняются цели и логика подготовки педагогов. В последнее десятилетие глубина знаний и профессионализм как ценностные ориентиры формирования личности значительно уступили место ценностям активности и творческому подходу зачастую вне связи с фундаментальными знаниями. Социальный запрос общества формулировался в соответствии с потребностью в самостоятельной и предприимчивой личности. Данная тенденция имеет силу и в настоящее время, когда педагогические специальности в высших учебных заведениях, в том числе и в университетах, уступают место специальностям, связанным с экономикой, юриспруденцией, управлением.

Позитивными сторонами подготовки педагогических кадров в университетской системе являются высокий уровень научной подготовленности абитуриентов, возможность переноса исследовательских навыков и творческого отношения на все обучение, в частности, на психолого-педагогический цикл. Поэтому именно в такой педагогической системе как университет создается возможность формирования учителя-творца, педагога-ученого. Этому способствует и основные специфические черты университетского педагогического образования: фундаментальность и системность содержания специального образования, направленность на выработку у специалиста исследовательских умений и навыков, благоприятные условия для формирования широкой общенаучной и общекультурной эрудиции.

Главная сложность университетского педагогического образования заключается в его многоцелевом назначении: подготовке специалиста, профессиональные функции которого предполагают производственную, научную либо педагогическую деятельность. В этой связи анализ реальной практики в классических университетах позволяет говорить о некоторой несбалансированности научно-исследовательской, производственной и педагогической составляющих содержания университетского образования, снижении уровня профессионально-педагогической направленности студентов классического университета, а также слабой практической педагогической устойчивостью его выпускников [3, с. 132]. Обучение в классическом университете, где студент имеет возможность вступить в непосредственный контакт с преподавателем-ученым и разделить его интерес к изучаемому предмету, предполагает формирование научной направленности студентов [4]. При этом отмечается недостаточное внимание педагогическому компоненту подготовки специалиста, формированию его профессионально-педагогической направленности.

Общенаучная, фундаментальная подготовка в большинстве университетов считается главным достоинством университетов, в то время как психолого-педагогическая подготовка часто отходит на второй план. Не вызывает сомнения тот факт, что общенаучная подготовка составляет основу подготовки в университете любого специалиста. Нельзя забывать о том, что основными потребителями профессиональных кадров из числа выпускников всех педагогических специальностей классического университета являются средние школы и вузы, а поэтому высокий уровень научно-теоретической подготовки здесь не может компенсировать недостаток психолого-педагогических знаний и умений.

Второй, не менее важной, сложностью университетского педагогического образования является сочетание научной и педагогической подготовки студентов. Очевидно, что в личности учителя становятся ценными не только глубокие знания как таковые, но и



умение их передать последующим поколениям, достигая тем самым нужного воспитательного результата. Учитывая указанную цель, необходимо отметить и особую технологию учебного процесса: ориентацию обучения и образования на решение дидактических, воспитательных и развивающих задач. В сферу дидактических задач входит познавательная деятельность, состоящая из педагогической теории, идей, методов и форм включения студентов в ее усвоение. Воспитательные задачи представляют собой формирующую эмоционально-личностное отношение к педагогическому труду деятельность, склонность к ее осуществлению, а также стремление к глубоко осознанному проявлению себя именно в этом виде деятельности. Область развивающих задач предполагает развитие операционно-деятельностных навыков и умений и определяется двумя параметрами учащихся – способностями и умелостью [5, с. 316]. Поэтому вполне целесообразным представляется выделить три основных направления в улучшении качества подготовки педагогических кадров в системе «классический университет»: создание необходимых условий для профессиональной педагогической подготовки, формирование определенных способностей и умений у будущих учителей, повышение критериев оценки уровня практической педагогической подготовки. Существует еще ряд направлений совершенствования педагогической подготовки студентов современных отечественных университетов, которые отмечаются учеными и практиками (Н. Е. Воробьев, В. К. Суханцева, Т. В. Иванова, А. П. Жильцов, Г. В. Злоцкий). Во-первых, это решение социально-педагогических задач, включающее в себя определение в общей структуре педагогического профессионализма взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, предполагающие специальное построение процесса обучения и управления. Во-вторых, это решение организационно-педагогических задач, определяющее совершенствование подготовки учителя не за счет увеличения объема часов на психолого-педагогические дисциплины, а путем их профессиональной предметной ориента-

ции. И, в-третьих, это решение дидактико-методических задач, разрабатывающих целостные обучающие комплексы, состоящие из программ, форм, методов, специальной методической литературы, обеспечивающей учебные курсы.

Изучение основных отличительных черт педагогической подготовки в классическом университете выявляет главные требования, предъявляемые студентам: развитие творческого мышления, навыков исследовательской работы, самостоятельного, инновационного подхода к решению практических задач, потребность в постоянном пополнении знаний, дальнейшем самообразовании [6, с. 74]. Соответствие современного учителя-специалиста указанным основным требованиям является отличительной чертой университетской подготовки педагогических кадров.

Таким образом, на современном этапе в связи с коренными изменениями в системе образования появилась настоятельная потребность в обновлении педагогической подготовки преподавателей в рамках университета путем все более органичного соединения психолого-педагогической и специальной научной подготовки студентов. Только при наличии этого наиболее важного компонента подготовки педагогических кадров университет с его фундаментальным исследовательским и научным образованием способен создать основательную базу для формирования педагогического профессионализма и творческого подхода к работе учителя.

В условиях продолжающегося реформирования образовательного процесса наиболее остро стоит вопрос о профессиональном мастерстве и профессиональной пригодности современного преподавателя, и в связи с этим – о методах и технологиях формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей в классических университетах. Не вызывает сомнения тот факт, что профессия учителя требует вполне определенных качеств характера и умений, а также социально-психологической predispositionности.

В связи с этим улучшение подготовки педагогических кадров в классических универ-



ситетах должно быть направлено на формирование необходимых для преподавательской деятельности личностных качеств будущего специалиста, а также на создание условий для развития необходимой составляющей успешной педагогической работы – профессиональной направленности личности и ее готовности к творческой инновационной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены условия, необходимые для формирования педагогического профессионализма выпускников. В результате анализа учебной и научной литературы определены основные направления в улучшении качества подготовки педагогических кадров в системе «классический университет», а также в совершенствовании педагогической подготовки студентов современных отечественных университетов.

Ключевые слова: профессионализм, университет, образование, педагогические кадры.

SUMMARY

The article deals with the conditions which is necessary for formation of pedagogical professionalism of graduates. As a result of analysis of educational and scientific literature, the main directions in improving the quality of training of pedagogical personnel in “classical university” system and in improving the pedagogical preparation of students of modern Russian universities are determined.

Key words: professionalism, university, education, pedagogical staff.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогическая энциклопедия: в 4-х т. / Под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 2. – 876 с.
2. Мишед Л. Идея университета // Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 85–90.
3. Титма М. Х. Ценности профессии абитуриентов // Социально-профессиональная ориентация молодежи / Отв. ред. М. Х. Титма. – Тарту, 1973. – С. 206–245
4. Bernstein B. Class and Pedagogies: Visible and Invisible // Class, Codes and Control.

Bernstein B. (ed.). London: Routledge s Paul. – 1975. – Vol. 3. – P. 116–156.

5. Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

6. Талызина Н. Ф. О психолого-педагогической подготовке преподавателей в университете // Вестник высшей школы. – 1985. – № 5. – С. 32–36.



Н. А. Степанова

УДК 37-026

БИБЛИОТЕКИ КАК ЦЕНТРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ДУХОВНЫХ ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ БИБЛИОТЕК ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Современное состояние образования характеризуется постоянным поиском инноваций и повышением конкурентноспособности. Однако исторический опыт свидетельствует о том, что главное в учебном процессе – развитие гармоничной личности. Если обратиться к работе духовных школ, которые существовали в России до революции, то целью их деятельности было формирование зрелого и образованного человека. Немаловажную роль при этом играли учебные библиотеки, которые существовали при каждой духовной школе.

С целью изучения особенностей обеспечения образовательного процесса духовных школ Орловской губернии рассмотрим состав фондов библиотек Орловской ду-



ховной семинарии, Первого духовного училища, епархиального женского училища и церковно-приходских школ.

Прежде чем перейти к библиотекам Орловской губернии, приведем некоторые статистические данные, которые иллюстрируют роль и место церковных библиотек в Российской империи. К 1868 г. насчитывалось 10 780 приходских библиотек, в 1891 г. – 20 610, к концу XIX в. – 26 683 православные библиотеки при церковно-приходских школах, в 1914 г. – 31 828 приходских библиотек. По отчету 1910 г. число библиотек составляло 31 653 (6 епархиальных, 10 257 при церквях, 1 399 благочиннических). Общее количество библиотек духовного ведомства за период 1868–1914 гг. увеличилось почти в три раза (для сравнения: в 1864 г. в России насчитывалось 152 земские библиотеки, к 1910 г. их число увеличилось до 12 627; в 1864 г. было 280 общественных публичных библиотек, к 1914 г. их стало 9 342) [5, с. 11].

Библиотеки при духовных школах обеспечивали фундаментальный характер образовательного процесса, так как содержали труды и исследования по богословию, философии и гуманитарным дисциплинам. Фонды семинарских библиотек комплектовались в соответствии с учебными планами: в семинариях преподавали богословские (основное богословие, Священное Писание, апологетика, история и обличение русского раскола, библейская история, церковное пение) и общеобразовательные дисциплины (математика, философия, педагогика, греческий и латинский языки).

Ко второй половине XIX в. в Орловской губернии действовали Орловская духовная семинария, два духовных мужских и епархиальное женское училища, церковно-приходские школы [4, с. 111].

В Орловской губернии комплектованием библиотек при церковно-приходских школах занимались церковные власти во главе с правящим архиереем. Например, епископ Орловский и Севский Никанор (Каменский) заботился о бесплатном получении книг школьными библиотеками. Занимался он широкой благотворительностью из личных средств.

Государство закрепило за духовным ведомством приоритетное право на просвещение населения, а объединение политических и общественных сил в развитии православных библиотек стало основным условием их просветительской деятельности. Этому немало способствовала налаженная система комплектования фондов библиотек, которым занимался Училищный совет при Св. Синоде. На основании учебных планов Совет разрабатывал методические рекомендации по формированию библиотечных фондов, в том числе по оформлению подписки на определенные периодические издания. Так, к обязательной подписке были рекомендованы 4 академические журнала: «Христианское чтение» (СПб.), «Богословский вестник» (МДА), «Труды Киевской духовной академии», «Православный собеседник» (КазДА).

Доля фонда периодических изданий составляла до 8 % от общего количества экземпляров, среди изданий церковного характера следует выделить группы академических богословских журналов (перечислены выше), художественные журналы («Всходь», «Тропинка», «Странник»), журналы педагогической направленности («Семья и школа», «Народное образование», «Вестник воспитания», «Русская школа»). Из светских – чаще всего выписывали журналы философского и исторического плана («Вопросы философии и психологии», «Русская мысль», «Исторический вестник»). Отдельную группу составляют детские журналы («Светлячок», «Детское счастье») [5].

При Орловской духовной семинарии функционировала библиотека, которая предназначалась для обслуживания преподавателей учебного заведения и учащихся. Библиотека состояла из двух частей: фундаментальной и ученической.

Фундаментальная библиотека по данным систематического каталога от 1893 г. насчитывала 6 231 издание. Фонд был разделен на 12 отделов, в числе которых, помимо богословских, были отделы по философии, педагогике, словесности, языкознанию и истории. Также имелось полное собрание энциклопе-



дического словаря Брокгауза и Ефрона. Примерно треть фонда составляла литература на иностранных языках [3, с. 221].

Фонд ученической библиотеки по каталогу 1906 г. составлял 3 299 изданий и был разделен на 21 отдел. Библиотека выписывала 22 наименования периодических изданий [3, с. 221].

Руководство семинарии считало, что «при современных условиях жизни пастырь церкви должен быть всесторонне образованным и развитым человеком» [5]. Поэтому комплектованию фонда уделялось большое внимание. Сведения о книгообеспеченности мы находим в каталогах библиотеки, а также в репертуаре чтений, которые проводились в стенах библиотеки с 1896 г. с целью организации досуга учащихся и формирования их мировоззрения.

Чтения разделялись на 3 отделения:

- духовное – религиозная литература;
- историко-литературное – труды Ф. Ф. Пущикова «Жизнь Спасителя мира», С. И. Опатовича, А. М. Ремизова «Лимонарь, сиречь: Луг духовный», В. А. Теплова «Граф Иоанн Каподистрия, президент Греции», А. Н. Яхонтова «Петербургская итальянская опера в 1840-х гг.», (А.? В.?) Серпонева по церковной и гражданской истории, «Рассказы о солнце и луне», «Космос для детей», «Тайны животного и растительного мира»;
- беллетристическое (художественное) – произведения А. С. Пушкина, А. К. Толстого. Сюда можно отнести и произведения С. Т. Аксакова, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, Д. С. Мережковского, И. А. Гончарова, В. Г. Короленко, В. Шекспира, Г. И. Ибсена, И. В. Гёте, Г. Сенкевича, М. Твена, Г. Э. Бичер-Стоу, Д. Дефо, которые не были указаны в отчетах, но находились в фонде ученической библиотеки семинарии [4, с. 114].

В 1817 г. в Орловской губернии были открыты духовные уездные и приходские училища, находившиеся под управлением ректоров или смотрителей. При них существовали учебные библиотеки. Так, в Первом Орловском духовном училище в 1862 г. была

создана библиотека, фонд которой по состоянию на 1868 г. насчитывал 830 изданий.

Книга являлась ценным подарком учащимся за особое благонравие и отличные успехи. Так же как и в семинарской библиотеке, в училище велись образовательные чтения, на которых читались беллетристические, исторические и географические произведения, а также книги по вопросам гигиены и анатомии [6].

В 1862 г. в Орловской губернии по инициативе епископа Поликарпа был учрежден духовный приют для девочек-сирот, который был преобразован в епархиальное женское училище. Библиотека училища, открытая в 1869 г., состояла из трех частей: фундаментальной, учебной и ученической.

В фундаментальной и ученической библиотеках велись хронологический и два систематических каталога, карточный подвижной каталог на всю фундаментальную библиотеку, систематические каталоги в нескольких экземплярах для ученической библиотеки (по 2–4 на класс), причем каждый охватывал книги по классам (1–2 классы, 3–4 классы, 5–7 классы). Также был составлен каталог периодики с указанием содержания каждого номера [5].

Всего насчитывалось 7 016 изданий: в фундаментальной библиотеке – 3 415, в ученической – 3 601. Помимо этого, библиотека выписывала 24 наименования периодических изданий, в частности, «Церковный вестник», «Богословский вестник», «Труды Киевской духовной академии», «Русская школа», «Вестник воспитания», «Педагогический вестник», «Вопросы философии и психологии», «Семья и школа», «Русская мысль», «Орловские епархиальные ведомости», «Орловская жизнь», «Орловский вестник» [5].

Комплектованием и рекомендацией книг для библиотеки занимался Учебный комитет при Св. Синоде, а также Совет училища. Кроме учебников для библиотеки приобретались книги духовно-нравственного и художественного содержания.

Книги из библиотеки воспитанницы получали через воспитательницу своего класса,



несшую ответственность за их сохранность. Учебники выдавались по 1 экземпляру на 2-х воспитанниц, книги для чтения – всем без ограничения в определенные дни недели.

Согласно официальным данным Сборника статистических сведений по народному образованию, в Орловской губернии в 1898–1899 учебном году действовали 301 церковно-приходская школа, в которых обучались 18 245 детей: 13 955 мальчиков и 4 290 девочек. Преобладающий возраст учащихся составлял 9–11 лет [5].

Библиотеки при церковно-приходских школах создавались, с одной стороны, с помощью Св. Синода и епархиальной власти, а с другой – церковными братствами.

Школьные библиотеки выполняли педагогические функции, которые еще в Новое время выделил один из первых теоретиков педагогики Ф. Бэкон: «Педагогика – наука по руководству чтением» [5].

Основные сведения о наличии библиотек и количестве книг находятся в годовых отчетах епархии по церковно-приходским школам. Библиотеки при школах, исходя из задач, выполняемых ими, можно разделить на 2 типа: учебные и для внеклассного чтения (библиотеки-читальни). Учебные библиотеки функционировали при всех школах, а библиотеки-читальни были открыты с 1893 г. В каждой из них насчитывалось от 30 до 170 экземпляров книг, в некоторых случаях – до 1000 экземпляров, выписывались также журналы духовного содержания.

Так, в 1890 г. в отчетах отмечалось, что библиотеки при школах состоят в основном из учебников и учебных пособий (по 35 учебников на одну библиотеку). В некоторых из них есть библиотеки для внеклассного чтения, например, в школе Елецкой Богородице-Рождественской церкви насчитывается 483 экземпляра книг [4].

Открывались библиотеки не только для учащихся, но и для учителей школ. Так, педагогическая библиотека была открыта в Брянском уезде при Училищном отделении [5].

Остановимся на составе фонда библиотеки при церковно-приходской школе Троице-

Васильевской церкви г. Орла. Он насчитывал 1 300 экземпляров, в том числе 661 богословскую, 95 исторических, 303 сельскохозяйственных и 4 педагогических книги, выписывалось 9 журналов. Всего было записано 238 читателей, число посещений составило 2 869; было выдано 5 211 книг, из них 1 425 художественных, 18 педагогических и 1 883 журналов [5].

Библиотеки-читальни функционировали в г. Болхове. В фонде одной из них состояло 5 тыс. книг, разделенных на 8 отделов: богословие; философия, этика, психология; педагогика; история; лингвистика; этнография, законоведение; естествознание; детская литература. Также выписывалось 16 наименований периодических изданий [5].

В 1899 г. в отчете отмечалось, что при церковных школах открыты 20 856 библиотек для внеклассного чтения (1 896 895 книг), из них при церковно-приходских – 14 181 библиотека (68% от количества библиотек) с общим фондом 1 554 605 книг, при школах грамоты – 6 675 библиотек с фондом 342 290 книг. Братство рассылало книги 170-ти школьным библиотекам. Существовали также библиотеки, открытые частными лицами, в количестве 174. В период с 1893 г. библиотеки были учреждены при всех церковно-приходских школах губернии [5].

Несмотря на то, что главной целью школьных библиотек было воспитание христианина на разных возрастных этапах, и, соответственно, приоритетное место в фонде занимала религиозная литература, перечень включал художественную литературу, издания исторической и географической тематики, книги по вопросам практического ведения сельского хозяйства.

В целом библиотеки при духовных школах при небольшом количестве библиотек других ведомств имели определенный круг читателей, являлись центрами духовного и культурного развития обучающихся, практически единственным источником получения знаний. Исходя из репертуара чтения учащихся, можно определить общий уровень знаний, который они получали в стенах духовных



школ. Это религиозная литература (богословие, история Церкви, литургика), которая формировала профессиональные качества; это труды по философии и логике – основа широты взглядов на мир; это группа психолого-педагогических, естественно-научных и технических трудов; и один из крупных разделов фонда – художественная литература, формирующая эстетический вкус учащихся. Помимо книг, в библиотеке предлагались для чтения и периодические издания на русском и иностранных языках, среди которых ученые записки и труды академий.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается состав фондов библиотек духовных школ Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX вв. Приводятся исторические сведения о появлении и развитии учебных библиотек. Особое внимание уделяется репертуару чтения учащихся во внеучебное время. Исследуется роль библиотечных мероприятий в повышении культурного уровня учащихся. Проводится анализ соответствия фондов библиотек учебным задачам духовных школ.

Ключевые слова: православные библиотеки, духовные школы, семинарии, репертуар фондов, Орловская губерния.

SUMMARY

The article examines the composition of the collections of the libraries of the spiritual schools of the Orel province in the second half of the XIX – early XX centuries. Historical information of the appearance and development of educational libraries is given. Particular attention paid to the repertoire of reading students outside of school hours. The role of library activities in raising the cultural level of students explored. An analysis is made of the adequacy of library funds to the educational tasks of theological schools.

Key words: Orthodox libraries, spiritual schools, seminaries, repertoire of funds, Orel province.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исторические очерки Орловской духовной семинарии // Орловские епархиальные ведомости. – 1880. – № 24. – С. 1793–1799.

2. Каталог книг ученической библиотеки Орловской духовной семинарии. – Орел: Тип. Хализева, 1906. – Т. 1. – 165 с.

3. Поступление книг в библиотеку Орловской духовной семинарии (классно-ученическую) // Орловские епархиальные ведомости. – 1912. – № 19. – С. 221.

4. Степанова Н. А. Культурно-просветительская деятельность православных библиотек Орловской губернии второй половины XIX – начала XX вв. // Библиотековедение. – 2011. – № 5. – С. 111–116.

5. Степанова Н. А. Культурно-просветительская деятельность православных библиотек в российской провинции второй половины XIX – начала XX вв.: на примере Орловской губернии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 31 с.

6. Темы духовных собеседований // ГАОО. – Ф. 453. – О. 1. – Д. 88. – Л. 4–4об.



С. А. Вишневский

УДК 727.64 (091):377

ВКЛАД ТАВРИЧЕСКОГО ЗЕМСКОГО СОБРАНИЯ И НАУЧНОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ РОССИИ В СТАНОВЛЕНИЕ ТАВРИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Согласно историческим исследованиям период XIX – начала XX ст. ознаменовался в Таврической губернии стремительным рос-



том естественных и прикладных наук, который стимулировала промышленная и торговая буржуазия. По инициативе видных политических деятелей губернии, а также всемирно известных деятелей науки России в Таврической губернии, был открыт университет, заложивший основу и традиции высшего образования в регионе. Цель статьи состоит в рассмотрении на основе архивных материалов основных моментов становления Таврического университета.

Создание университета в Крыму было подготовлено общим подъемом культуры в Таврической губернии, как и во всей Российской империи, в конце XIX – начале XX ст., а также деятельностью научно-исследовательских учреждений на полуострове, среди которых Никитский ботанический сад, Карадагская биологическая станция, Институт физических методов лечения в Севастополе, отделение Пулковской обсерватории в Симеизе, Пастеровский институт в Феодосии, естественно-исторический музей в Симферополе, археологические музеи в Керчи, Феодосии, Херсонесе и др.

В Крыму, по данным А. Гидалевича, в конце XIX – начале XX ст. активно работали научные общества, видное место среди которых занимали общество естествоиспытателей и любителей природы, медицинское и юридическое общества, ученая архивная комиссия и др.

Их членами были известные всей империи ученые, в том числе директор Никитского ботанического сада, член-корреспондент российской Академии наук Н. Кузнецов (1864–1932); основатель отечественной агрохимической школы профессор Д. Прянишников (1865–1948) – в будущем академик АН СССР и ВАСХ-НИЛ.

Развитию экономики, культуры и науки в Таврической губернии во многом способствовали органы местного самоуправления – губернское и уездные земства, городские думы, их управы. Именно они первыми выступали с инициативой создания высших учебных заведений в Крыму.

Основанием для открытия университета в Таврической губернии послужила опубли-

кованная летом 1916 г. «Записка» Министра просвещения графа П. Уварова, в которой речь шла о создании новых вузов в России. На ее основании ряд земских собраний империи, среди которых и Симферопольское, стал ходатайствовать перед царским правительством о создании университета [6, л. 213].

В 1916 г. на Чрезвычайной сессии Таврического Земского Собрания, посвященной созданию университета в Симферополе, выступил С. Крым (1867–1936) – гласный Таврического губернского земства, член Государственного Совета при Николае II [9, л. 1]. С. Крым обосновал возможность и необходимость создания в губернском центре высшего учебного заведения с факультетами естественным и физиотерапевтическим. Его инициативу поддержали два академика – А. Павлов и И. Павлов [1, л. 1].

Корифей отечественной физиологии И. Павлов (1849–1936) рекомендовал создать естественный факультет в Крыму и еще два отделения: агрономическое и физиотерапевтическое. Основатель отечественной геологии А. Павлов (1854–1929) описал выгоды создания университета именно в Крыму для использования уникальных природных богатств полуострова в интересах местного населения и всей страны.

В своем «Письме» к Таврическому Земскому Собранию А. Павлов определил тип первого в Крыму университета и состав его основных факультетов. Он считал, что для Крыма необходимым является физико-математический факультет с естественным, сельскохозяйственным и математическим отделениями. «Без математического факультета, – пояснял он, – будет высшая сельскохозяйственная школа, а не университет, и вуз не сможет решать все свои научные проблемы, присваивать ученые степени» [3, л. 6]. Он был убежден в том, что такой факультет сможет выпускать математиков, астрономов, ботаников, зоотехников, ученых-садоводов, виноградарей, гидрогеологов и других специалистов. Прибавлять к нему физиотерапию, бальнеологическую специальность он не советовал, предлагая создать медицинский факультет.



Вопрос о создании университета в Симферополе в июле 1916 г. был заслушан на заседаниях научных обществ Симферополя, а 8 августа – на заседании комиссии по народному образованию Симферопольской городской думы.

Доклады научных обществ и заявление гласного думы врача А. Гидаевича в комиссии народного образования о необходимости создания университета в Симферополе были опубликованы в виде брошюры, что свидетельствует о значимости этого вопроса в жизни полуострова [10, с. 14].

31 августа 1916 г. Чрезвычайная сессия Таврического Земского Собрания заслушала и обсудила доклад С. Крыма «Об открытии высшего учебного заведения в Таврической губернии». В своем постановлении Собрание поручило губернской управе:

- возбудить ходатайство об открытии в Таврической губернии высшей школы естественных наук с отделениями плодоводства, виноградарства, виноделия и специальных культур и отделением для врачей, посвятивших себя физиотерапии;

- создать при управе особую комиссию для составления подробной схемы такого учебного заведения и детальной мотивации ходатайства;

- суммы от сметных отчислений в память 50-летия освобождения крестьян от крепостной зависимости назначить на создание вуза;

- просить соседние Херсонское и Екатеринославское губернские земства, все городские управления и уездные земства Таврической губернии присоединиться к ходатайству Таврического Земского Собрания и поддерживать своими ассигнованиями созданный вуз;

- передать этой высшей школе естественно-исторический музей Таврического земства в Симферополе;

- ассигновать 1 млн руб. в строительный фонд проектируемого учебного заведения» [8, л. 4].

На этом заседании, как свидетельствуют архивные материалы, была образована «Комиссия об учреждении в Крыму высшего учеб-

ного заведения», которую возглавил С. Крым. Она состояла из представителей губернского и уездного земств, городских дум, научных обществ полуострова. Активное участие в ее работе принимали директор Никитского ботанического сада, член-корреспондент Российской Академии Наук, профессор Н. Кузнецов, профессор Д. Прянишников, председатель губернской земской управы Я. Хаарченко, член Государственной Думы В. Винберга, председатель Ялтинской уездной земской управы Н. Богданов, Евпаторийской – И. Шишмана, Феодосийской – С. Крым, городской голова Симферополя В. Иванов и др. После доклада С. Крыма и заслушивания писем академиков А. Павлова и И. Павлова, письменного «благословения» попечителя Одесского учебного округа все выступавшие высказались за создание университета [8, л. 5].

Для создания университета, по материалам А. Гидаевича [10], Ф. Затвородских [11], А. Ишина [13], был выделен участок земли и внесены деньги, а именно: гласный Н. Чудинов к 10 десятинам земли, выделенным университету Симферопольской городской думой, безвозмездно передал еще 10 десятин своей земли на окраине Симферополя у реки Салгир; Евпаторийский заводчик И. Шишман внес 5000 руб. на создание вуза. Эти примеры меценатства ускорили процесс открытия университета.

В принятой резолюции с учетом особенностей Таврической губернии для хозяйственной деятельности и лечения предлагалось считать целесообразным при создании университета в первую очередь открыть естественное отделение физико-математического факультета с подготовкой специалистов по «чистому» естествознанию и сельскому хозяйству, а также физиотерапевтический институт при нем для врачей; во вторую очередь намечалось открыть медицинский факультет.

Эта резолюция с протоколом заседания комиссии от 12 сентября 1916 г., письмами академиков А. Павлова и И. Павлова и другими документами была опубликована в типографии губернского земства на 12 страницах под названием «Журнал заседания комиссии



об учреждении в Крыму высшего учебного заведения», выпуск которого способствовал формированию общественного мнения в пользу открытия высшей школы в Крыму [2, л. 8].

Осенью 1916 г. уездные земские собрания и городские думы Таврической губернии приняли решение ходатайствовать перед правительством о создании высшего учебного заведения в Симферополе. Для создания университета была оказана ему финансовая поддержка:

- Евпаторийское, Бердянское, Мелитопольское и Днепровское уездные земства ассигновали по 50000 руб.;

- Перекопское, Феодосийское и Ялтинское – по 25000 руб.;

- Симферопольское уездное земство постановило передать университету 239 десятин земли и 15792 руб.;

- Керченская городская управа выразила готовность ассигновать 500000 руб. и отвести 250 десятин земли при условии открытия высшего учебного заведения в Керчи [2, л. 10].

По данным А. Гидаевича, в начале декабря 1916 г. в Петроград отправилась делегация в составе председателя губернской земской управы Я. Харченко, членов Государственного Совета с ходатайством Министру народного просвещения графу П. Уварову об открытии высшего учебного заведения в Симферополе. Несмотря на то, что Россия вступала в экономический и политический кризис, вызванный событиями Первой мировой войны, министр высказался за создание в Крыму института, который давал бы высшее научно-техническое образование и содействовал распространению прикладных знаний [10, с. 16].

В начале 1916 г. С. Крым написал законопроект Государственного Совета о создании высшего учебного заведения в Симферополе, который подписали 30 его членов: С. Крым, князя Е. Трубецкой, А. Голицын (второй), граф А. Толстой, Н. Мясоедов, И. Щегловитов, академики В. Вернадский, М. Дьяконов, С. Ольденбург и др.

Из доклада С. Крыма можно сделать вывод, что создание университета предусматривало следующие задачи:

- открытие естественного и агрономического отделений физико-математического факультета с прикладными кафедрами по виноградарству, виноделию, скотоводству и плодоводству, специальным культурам;

- учреждение медицинского факультета ввиду особенно ценных климатических и экологических условий Крыма [1, л. 4].

Анализ архивных документов свидетельствует, что утверждение законопроекта о создании университета в Крыму откладывалось, т. к. указом заседания Государственного Совета и Государственной Думы в середине декабря 1916 г. временно прекращались мероприятия по развитию сети высших учебных заведений в империи.

Несмотря на Февральскую революцию, состоявшееся 4–7 мая 1917 г. в Симферополе губернское Земское Собрание постановило довести до сведения Министра народного просвещения Временного правительства, что оно считает открытие высшего учебного заведения в Таврической губернии «неотложной государственной необходимостью» [2, л. 8].

Данный факт убеждает, что велась активная деятельность «Комиссии по вопросам учебных учреждений Таврического Земского Собрания» и «Комиссии по реформам высших учебных заведений». Председателем «Комиссии по вопросам учебных учреждений Таврического Земского Собрания» с мая 1917 г. являлся академик В. Вернадский, во второй – он состоял членом вместе с академиком С. Ольденбургом, профессором-историком И. Гревсом и другими видными учеными, принимавшими активное участие в создании университетов в Перми и Ростове-на-Дону, в утверждении «Основных положений устава Грузинского университета». Их действия, направленные на расширение сети высших учебных заведений в стране, благоприятствовали созданию и университета в Крыму.

По данным первого заседания Ялтинской городской думы от 6 июля 1917 г., была избрана просветительская комиссия, председатель которой – А. Лонцкая – подняла вопрос о создании университета на базе бывшего царского дворца в Ливадии. Ее инициативу



поддержала группа ялтинских профессоров во главе с директором Никитского ботанического сада Н. Кузнецовым [5, л. 15]. Финансовая комиссия городской думы выделила 5000 руб. на проведение в Ялте Всекрымского научного съезда по вопросу создания университета на базе дворцового комплекса в Ливадии [7, л. 15].

Первое заседание комиссии по организации высшего учебного заведения в Ялте состоялось 8 сентября 1917 г. в помещении городской управы. В нем участвовали представители Ялтинского городского и земского самоуправления, медицинского общества, Ялтинского отделения Крымско-Кавказского горного клуба, директор Никитского ботанического сада. Присутствовали находившиеся в Ялте на отдыхе и лечении известные российские ученые: физик А. Иоффе, математик Н. Крылов, профессор Киевского университета Д. Граве (основатель отечественной алгебраической школы). Все приглашенные выразили желание работать в Ялтинском университете.

17–19 сентября 1917 г. в Ялте состоялось заседание Комитета объединенных научных учреждений Таврической губернии, в принятой резолюции которого значилось: ходатайствовать перед губернским земством о выделении для университета в Ливадии средств местной городской думой, открыть в Ливадийском дворце естественное отделение высшей школы, просить Временное правительство о передаче Ливадийских построек для аудиторий университета, о переводе в Ялту физико-математического факультета Петроградского университета из-за приближения к нему фронта [5, л. 16].

В результате принятия данных решений делегация в составе Таврического губернского комиссара Временного правительства и председателя губернского земства П. Богданова, председателя просветительной комиссии Ялтинской городской думы А. Лонцкой, профессора С. Метальникова, правительственного комиссара по национальным имениям С. Крыма, министра народного просвещения Крыма В. Вернадского ходатайствовала пе-

ред Временным правительством о принятии проекта создания Таврического университета, который готовил бы необходимых краю специалистов.

Но, несмотря на свержение Временного правительства, 30 ноября 1917 г. Ялтинская городская дума, заслушав доклады городской управы и профессора М. Довнар-Запольского о создании университета, приняла решения:

- 28 ноября 1917 г. в Ливадийском дворце разместить естественно-исторический факультет;

- в Ялте, Ливадии в начале 1918 г. приступить к чтению лекций на физико-математическом факультете;

- в Симферополе, Севастополе, Феодосии, Керчи постепенно открывать другие факультеты и отделения;

- совету Киевских профессоров снабдить Ялту дубликатами учебных пособий и приборами;

- создать в Ялте общежитие для студентов, организовать их питание, материальную поддержку;

- ассигновать ему 25000 рублей;

- просить Совет Киевского университета немедленно приступить к организации в Ялте естественного отделения физико-математического факультета [4, л. 6; там же, л. 9];

- начать в Ялте занятия на первых курсах физико-математического и медицинского факультетов в марте 1918 г.

О популярности университета свидетельствует заметка в газете «Ялтинский голос» (от 5 января 1918 г.), в которой сообщалось о деятельности в Ялте студенческого кружка по созданию дома-санатория для больных студентов, которых немало съехалось к открытию университета.

В ноябре 1917 г. Советы факультетов Киевского университета утвердили учебные планы и штат профессоров Таврического филиала. В Ялте и Киеве успешно велась запись студентов на физико-математический и медицинский факультеты Таврического университета. Размещение студентов в Ялте, устройство студенческих общежитий было представлено Ялтинскому обществу организации высшей школы в Крыму.



Таким образом, работа по созданию Ялтинского филиала Киевского университета была завершена в начале 1918 г. 1918 год – год начала занятий в Ялте и подготовки перевода университета в Симферополь.

Несмотря на смену властей, занятия в Таврическом филиале начались в намеченный срок. 10 мая состоялось торжественное открытие филиала в Киеве. Ректором Киевского университета Е. Спекторским 11 мая 1918 г. в Ялте было организовано торжественное открытие естественного и математического отделений физико-математического и медицинского факультетов [12, с. 68].

Решающее значение в становлении университета имела забота о нем губернского земства, об этом свидетельствует тот факт, что губернское земское собрание в лице профессоров университета П. Кузнецова, С. Метальникова, Р. Гельвига, С. Богданова В. Коренчевского летом 1918 г. приняло развернутое постановление, в котором говорилось, что

– Таврический университет должен находиться в Симферополе – центре Таврической губернии;

– его филиальная связь с Киевским университетом имеет временный характер в связи с необходимостью;

– переход на самостоятельный статус будет осуществлен решением Совета Киевского университета в согласии с коллегией профессоров Таврического университета;

– для факультетов в Симферополе передать военный госпиталь и другие здания, а также имущество городских лабораторий и кабинетов.

Впервые в условиях гражданской войны, развала государственной системы высшее учебное заведение создавалось общими усилиями отечественных ученых и общественных деятелей. Таврический университет имел полную самостоятельность в организации своей структуры, факультетов, кафедр, учебной и научной работы. Он стал первым отечественным университетом, в котором были созданы агрономический факультет, экономическое отделение на юридическом факультете, разрабатывались проекты создания пе-

дагогического факультета и отделения восточных языков на историко-филологическом факультете.

Таким образом, менее чем за год, с конца 1917 г. и до октября 1918 г., усилиями местных органов самоуправления, общественности и ученых Крыма, других городов России в Симферополе был создан университет, который стал первым этапом становления высшего университетского образования в Крыму.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена становлению и развитию Таврического университета – одного из первых высших учебных заведений начала XX столетия в Таврической губернии. Рассматривается вклад Таврического Земского Собрания и научной общественности России в дело организации Таврического университета.

Ключевые слова: Таврическое Земское Собрание, Таврическая губерния, университет, ученые, городская дума.

SUMMARY

The article is devoted to formation and development of Taurida University – one of the first higher educational institutions of the beginning of the XX century in Tauride province. The contribution of Taurida Zemstvo Assembly and the Russian scientific community to the organization of Tauride University is considered.

Key words: Taurian Zemsky Assembly, Tauride province, university, scientists, City council.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад С. С. Крыма об открытии высшего учебного заведения в Таврической губернии 31 августа 1916 года // ГКУ РК ГАРК. Ф. 42. Оп. 1. Д. 1301. 19 л.
2. Журнал заседания комиссии об открытии в Крыму высшего учебного заведения // ГКУ РК ГАРК. Ф. 42. Оп. 1. Д. 1301. 25 л.
3. Письмо к Таврическому земскому собранию А. П. Павлова // ГКУ РК ГАРК. Ф. 42. Оп. 1. Д. 1301. 7 л.
4. Дело о возбуждении ходатайств об открытии в городе Ялта университета // ГКУ РК ГАРК. Ф. 522. Оп. 1. Д. 2361. 16 л.



5. Заседание Комитета объединенных научных учреждений Таврической губернии от 17–19 сентября 1917 г. о переводе в Ялту физико-математического факультета Петроградского университета // ГКУ РК ГАРК. Ф. 522. Оп. 1. Д. 1428. 19 л.

6. Об организации университета // ГКУ РК ГАРК. Ф. 522. Оп. 1. Д. 2312. 220 л.

7. О проведении в сентябре 1917 года заседания представителей научных обществ в Ялте // ГКУ РК ГАРК. Ф. 522. Оп. 1. Д. 2362. 20 л.

8. Дело о возбуждении ходатайств об открытии в городе Ялте университета // ГКУ РК ГАРК. Ф. 522. Оп. 1. Д. 2312. 6 л.

9. С. С. Крым – инициатор создания вуза в Симферополе // ГКУ РК ГАРК. Ф. 42. Оп. 1. Д. 1301. 2 л.

10. Гидалевич А. Я. К вопросу об открытии высшего учебного заведения в Крыму. – Симферополь, 1916. – 26 с.

11. Затородских Ф. С. История Крымского пединститута им. М. В. Фрунзе. – Симферополь, 1960. – 124 с.

12. Известия Таврического университета. – Симферополь, 1920. – Кн. 2. – С. 67–70.

13. Ишин А. В. К вопросу об открытии университета в Ялте // Крымский архив. – 2000. – № 6. – С. 39–51.



Н. Н. Погребняк

УДК: 1157

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ АВСТРИИ

Вхождение России в мировое образовательное пространство активизировало процесс подготовки педагогов в соответствии с мировыми образовательными стандартами, а также

глубокое изучение, анализ и осмысление зарубежного опыта.

Поскольку сегодня образование приобретает все большее значение, то изучение опыта научно-исследовательской деятельности в высших педагогических заведениях стран Европы становится целесообразным и соответствует современным тенденциям развития научной деятельности. Современные социально-педагогические ориентиры в системе высшего образования требуют от вузов подготовки высококвалифицированных ученых с развитыми моральными качествами, организационными способностями, творческим мышлением и научной культурой.

Цель статьи – проанализировать систему высшего образования, подготовку студентов к научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях Австрии.

На протяжении многих веков вопрос подготовки студентов к научной деятельности оставался актуальным в истории образования каждого государства. В нормативных документах, которые рекомендованы международными организациями, сосредоточено внимание на необходимости подготовки нового поколения специалистов, повышения их научно-профессионального уровня, творческого использования опыта прошлых лет.

Особого внимания заслуживает история становления и развития системы образования Австрии. По мнению исследователей, история образования Австрии принадлежала к малоизученной области педагогической науки. Внимание ученых на протяжении многих десятилетий было сосредоточено, прежде всего, на историко-социологических аспектах образования. Структура, содержание, направления развития образования и научной деятельности студентов, влияние исторического и культурного развития государства на образование и последствия этого воздействия не являлись предметом комплексного анализа.

Австрия – страна высокой европейской культуры, которая имеет большой исторический опыт в области образования. Более 150 лет ее западные территории были в многогранном (политическом, культурном и обра-



зовательном) поле Австрийской монархии, образовательные реформы повлияли и на педагогическую мысль царской России.

Рассматривая вопросы совершенствования австрийской системы педагогического образования, важно отметить, что образовательная отрасль любого государства всегда находится в сфере общественных интересов. Что касается Австрии, система подготовки студентов к научной деятельности окончательно сформировалась благодаря организационному уставу учебных заведений от 26 мая 1874 г. Студентам высших учебных заведений предоставлялась определенная свобода действий в обучении и научных исследованиях. В учебных планах выделялось достаточное количество часов на углубленное изучение научного материала и проведение собственных научных исследований и экспериментов.

Реформы 60–80-х гг. XIX в. определили суть австрийского педагогического образования до конца Первой мировой войны, и в целом высшим педагогическим учреждениям удалось быстро закрепиться в образовательной системе Австрии.

Вопросу развития научной деятельности студентов в Австрии уделено скромное внимание, можно проследить лишь отдельные труды известных австрийских ученых-исследователей: Энгельбрехта [3; 4], Гьоннера [5; 6], Бургера [7], Мастера [8], Гербарта [9], которые выдвинули идею подготовки нового научного исследователя с большей духовной самостоятельностью и независимостью. В связи с этим научная подготовка студентов стала более продолжительной и основательной, а в результате включения в учебные планы научно-исследовательского материала выросли признание и престиж высшей школы.

Известный исследователь Э. Мойманн в то время писал: «Вся научная работа студента выходит на совершенно новый качественный уровень – более духовный и социальный, – отныне он должен стать интеллектуальным творцом своей собственной научной деятельности» [10]. О стремлении студентов расширить свою научно-профессиональную компетенцию свидетельствует увеличение ко-

личества проведенных научных курсов по повышению квалификации в педагогическом учреждении Вены “Pädagogium” [2]. Это является свидетельством того, что в студенческой среде доминировали научно-образовательные стремления. Такая форма организации была типично австрийской и впоследствии использовалась юго-германскими государствами, возможно, даже с теми или иными модификациями.

Бесспорно, развитие научно-педагогического образования в Австрии, как отметил Р. Гьоннер, не было периодом медленных реформ, а скорее быстрой революцией [11].

Огромное значение придавалось методическим рекомендациям, по которым будущим ученым преподавали различные курсы по научно-исследовательской подготовке и педагогике, поскольку авторы этих работ всегда были педагогами-практиками и подавали информацию из собственного многолетнего научного опыта. Они не занимались особыми теоретическими основами, а творили исходя из практики ради практики.

Рассмотрим научно-исследовательский потенциал Австрии на примере Венского университета.

Венский университет (1365 г.), университеты в городах Грац (1585 г.), Зальцбург (1619 г.), Инсбрук (1669 г.) возникли как образовательные центры государства, главной задачей которых была подготовка научных кадров высшего уровня. В университетах, которые были важными образовательными центрами, прежде всего, готовили научно-педагогические кадры и интеллектуальную элиту.

Венский государственный университет – большой научно-исследовательский центр не только в Австрии, но и во всей немецкоязычной части Европы – был основан в 1365 г. и за короткий срок стал крупнейшим учебным заведением региона. Сегодня в университете работают 82 профессора, более 400 научных работников, учатся 17600 студентов (19 % иностранцев, 30 % женщин). Деятельность Венского университета не ограничивается только обучением студентов. Это еще и большой научно-исследовательский центр, осна-



щенный самым современным оборудованием и технологиями, имеющий собственные экспериментальные лаборатории, научные школы, клиники, где ежегодно ученые и практиканты защищают свои научные проекты [1]. Университет имеет многоуровневую библиотеку, в архивах которой хранятся труды, созданные учеными университета с момента его основания до наших дней; созданы прекрасные условия для занятий научной деятельностью как студентов, так и профессоров, аспирантов и ученых. Они создают авторские программы, работают над диссертациями, проводят смелые научные эксперименты. Право преподавать в университете или доцентуре (*veniadocendi*) можно обрести после получения степени доктора и прохождения защиты диссертации.

Сегодня студенты Венского университета работают под руководством профессоров-консультантов в научных творческих лабораториях, обсуждают произведения древней и современной педагогической литературы. Темы научных работ студенты-исследователи уже получают после 7 семестра обучения. Так, доктор И. Гирн разработал проект устава в частном педагогическом учреждении (Вена-Веринг), согласно которому после четвертого года обучения проводится выпускной экзамен по всем научным и техническим предметам. На пятом курсе студенты занимаются научно-исследовательской подготовкой и проводят практические научно-исследовательские эксперименты.

К примеру, на педагогическом факультете Венского университета студенты разработали тематику научных направлений и научно-исследовательских программ: общая педагогика; практическая педагогика; педагогические упражнения; педагогическая психология; задачи психологии и воспитания; психология в изучении логики, этики и педагогики, а также серии научных исследований (современные системы воспитания Австрии, Германии, Франции, Англии, Швеции, Швейцарии, Италии, Болгарии, Бельгии, Голландии, США и России).

Выпускники Венского университета могут продолжить научную деятельность по

программам последипломного образования, успешно защитив диссертацию, получают докторскую степень (PhD). Таким образом, на постоянной основе проходят обучение более 8000 студентов под научным руководством 100 преподавателей – научных консультантов.

Все вопросы, связанные с учебным процессом и внутренней деятельностью, обсуждаются на факультетских собраниях во главе с деканом, а академический сенат под руководством ректора «осуществляет контроль над всем, что относится к университету». Научные статьи, результаты своих экспериментов и значительные достижения в области науки студенты публикуют в специализированных журналах.

Анализируя университетское педагогическое образование Австрии, необходимо акцентировать внимание на том, что именно в период становления университетского педагогического образования преподаватели и студенты университетов публикуют большое количество научных исследований. Среди них самый активный в этом виде деятельности – профессор Венского университета А. Гюфлер, который формирует у студентов не только научную компетентность, но и педагогическое мастерство. По мнению А. Гюфлера, научные исследования, как и педагогические, составляют основу научной работы преподавателя [12].

Примечательно, что среди профессоров университета развернулась дискуссия о формах, содержании и методах подготовки студентов. Довольно распространенной стала концепция, которая заключается в сочетании научно-исследовательской, специальной и профессиональной подготовки студентов в условиях университетской системы, а также положение о том, что научная подготовка должна максимально сочетать научное и профессиональное становление личности. Это дает толчок к разработке системы подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности.

Кроме того, с переходом к предметной системе обучения, с одной стороны, несколько изменилась жесткая организация учебного



процесса. С другой – в результате свободного посещения лекций уровень подготовки снижается, нарушается последовательность сдачи экзаменов, студенты не укладываются в установленные сроки обучения. Однако главным преимуществом предметной системы является то, что она предусматривает реализацию личностного подхода и личностную свободу, которые стали признаком академического обучения.

Решающую роль играет самостоятельная работа студентов. Именно научные занятия и самостоятельная работа способствуют росту интереса к изучению предмета, позволяют привить желание к творческой деятельности, в том числе будущим специалистам просто необходимо умение сочетать теорию и практику. Без такого подхода усвоить дисциплины и овладеть навыками их применения невозможно. С этой целью студенты университета могут в полной мере применить свои творческие способности, участвуя в научно-исследовательских работах, организуемых кафедрами, выступать на научно-практических конференциях и семинарах. Проведение на кафедре научно-исследовательских и научно-экспериментальных работ обеспечивает возможность участия студентов в разработке реальных проектов и программ для промышленных предприятий и организаций различного профиля.

Таким образом, высшим педагогическим учреждениям удалось быстро закрепиться в образовательной системе Австрии. Привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности способствует формированию устойчивого интереса к будущей профессии, накоплению тезауруса профессиональных понятий, преемственности и непрерывности в течение всего процесса обучения в вузе, на основе которых строится система возрастающих требований к научной работе студентов. Опыт в вопросах научного сотрудничества может помочь научным кадрам в дальнейшем налаживании контактов с известными учеными как в своей стране, так и за рубежом.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о научно-исследовательской деятельности студен-

тов в высших учебных заведениях Австрии, совершенствовании австрийской системы высшего педагогического образования, в частности, научно-исследовательский потенциал Венского университета. Формирование научно-исследовательских способностей автор рассматривает как способ реализации потребности студентов в творческой активности, социальную и психологическую защиту их интересов применительно к сегодняшней социально-экономической ситуации.

Ключевые слова: высшее образование, университет, научная деятельность, творческая активность, научно-исследовательская деятельность.

SUMMARY

The article deals with the problem of research activities of students in higher educational institutions of Austria, improvement of the Austrian higher pedagogical education system, in particular, research capacity of the University of Vienna. The author considers the development of scientific research abilities as a way of realizing the students' need for creative activity, social and psychological protection of their interests in relation to the current socioeconomic situation.

Key words: higher education, university, scientific activity, creative ability, scientific-research activity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савина А. К. Методологические проблемы сравнительной педагогики в исследованиях польских ученых // Методологические проблемы сравнительной педагогики: сб. науч. трудов / отв. ред. Н. В. Мережкин. – М.: Педагогика, 1991. – С. 64–82.
2. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band III. Österreichischer Bundesverlag. – Wien, 1984. – 552 s.
3. Engelbrecht H. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band IV. Österreichischer Bundesverlag. – Wien, 1984. – 644 s.
4. Engelbrecht H. Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluß. Zur Geschichte der Standesorganisationen der Sekundarschullehrer in Österreich. – Wien, 1978. – 225 s.



5. Gönner R. Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur pädagogischen Akademie. – Wien, 1967. – 376 s.

6. Gönner R. Felbigers Schulreform und die Auswirkungen über Österreich hinaus, in: Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, herausgegeben von Lenz Kriss-Rettenbeck und Max Liedtke. – Bad Heilbrunn, 1984. – S. 17–31.

7. Burger H. Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen. – Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1995. – 284 s.

8. Meister R. Die Idee einer österreichischen Nationalerziehung unter Maria Theresia. – Wien, 1947. – 348 s.

9. Klafskowski M. Die Philosophische Grundlegung des erziehenden Unterrichts bei Herbart. – Aalen, 1982. – 536 s.

10. Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. – Leipzig: Engelmann, 1911. – Bd. 1. – 732 s.

11. Gönner R. Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur pädagogischen Akademie. – Wien, 1967. – 376 s.

12. Höfler A. Drei Vorträge zur Mittelschulreform. – Wien–Leipzig, 1908. – 237 s.



Е. Л. Веселова

УДК 37.013.8

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ДРЕВНЕГО МИРА И АНТИЧНОСТИ

Традиции музыкального образования, его гуманистическая направленность происходят из глубокой древности. Музыка приписывали магическое и воспитательное воздействие на людей. Так, в разных программах обучения Древнего Востока музыкальное образование занимало первостепенное место наряду с письменностью, математикой и ораторским искусством.

В исследованиях В. Авдеева, Н. Ашрафи, М. Володина, Б. Луня, Л. Синявера, В. Брянцева, Е. Герцмана, Г. Жураковского, А. Лосева, Г. Вагнера, Т. Владишевского, Г. Малининой, Е. Николаевой, М. Парфетьева и др. достаточно подробно освещены подходы к пониманию музыки в эпоху Древнего мира и Античности. Ученые подчеркивают, что основное внимание уделено эмоциональной и эстетической природе музыкального искусства. В эти времена классификация музыкального искусства была связана с формами пения и игры на инструментах.

Цель статьи – рассмотреть идеи музыкального воспитания в древнейших трактатах и философских трудах мыслителей Древнего мира и Античности с точки зрения формирования духовности и гражданской позиции человека.

В традициях различных народов Древнего мира музыкальное образование считалась близким к мудрости. Так, в индийских трактатах Агобала «Санчита-париджата», Ирайяна «Музыкальная грамматика», Шарнгадеви «Сангита-ратнахара», Бахарате «Натья-



шастру») музыкальное образование имело несколько стадий: шайшава – детство, брах-магарья – период ученичества, грихастха – жизнь домохозяина, санньяса – стадия отречения от мира. Изучение детьми ритмо-формулы («тала») начиналось с семи-десяти лет. Создание ругай (звука) было центром внимания, а важной составляющей этого процесса – воспитание умения медитировать над каждым звуком. Следующая стадия – грихастха – предусматривала совершенствование механики исполнения произведений. Ученик получал право выступать публично и этим обеспечивал свое существование. Постигновение музыки, приобретение и совершенствование исполнительских навыков должно было продолжаться всю жизнь. Старость мыслилась как стадия санньясы: музыкант, который занимается исполнительской деятельностью, ее прекращал, ему разрешалось выполнять только религиозные напевы, связанные с культом Кришны, и быть наставником.

Сведения о музыкальной культуре Древнего Китая дошли до нас в наиболее полном объеме и исследовались Н. Михайловым, Л. Саккетти, Г. Шнеерсоном, Б. Штейнпрессом и др. Авторы пришли к выводу, что музыка была в то время социальным институтом в Китае. Она использовалась как мощный фактор управления государством и как средство воспитания человека. Так, согласно концепции, изложенной, например, в практиках «Книга этики», «Беседы и суждения» выдающегося философа Конфуция (VI в. до н. э.), образование необходимо было начинать с поэзии, затем развивать молодого человека путем совершенствования в нормах поведения на основе серьезного понимания музыки, способного глубоко воздействовать на нее. Конфуций говорил о единстве учения и мышления, обращая внимание на особую роль педагога, от которого зависит качество знаний ученика [1, с. 74–75].

Император, настоящий просветитель Мин Хуан, прославился как покровитель музыки и танца. Он создал придворную школу для подготовки разносторонних профессиональных актеров, музыкантов, танцоров; сам

руководил занятиями, учил игре на струнных и духовых инструментах, дирижировал оркестром. Основанная им школа, которая называлась «Консерватория грушевого сада», просуществовала до XII века [12, с. 58–59].

В Древнем Китае в программу обучения и воспитания детей входили шесть искусств: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, верховая езда. О соотношении музыки и человека, об управлении этим процессом писали древнекитайские философы Сюнь-Цзы и Сыма Цянь. Они рассматривали музыку как символ порядка и цивилизации [2, с. 8].

Одной из принципиальных особенностей античного образования являлось органическое единство нравственных норм и педагогики, приобретение знаний сочеталось с эстетическими принципами. В трудах древних философов «учебные программы» проникнуты мыслями о долге, морали человека-гражданина.

Исследователи В. Брянцева, Е. Герцман, Г. Жураковский, А. Лосев и др. отмечают, что величайшим завоеванием культуры и образования Древней Греции было учение о причинных связях между музыкой и духовным, эмоциональным миром человека (триединство «музыка-жизнь-человек»), что составляет основу всей педагогической теории греков классической эпохи. Причем в центре педагогического мироздания находилось музыкальное образование, а синонимом понятия «образованный человек» стало понятие «уникальный», то есть тот, который получил богатое интеллектуальное и эстетическое воспитание. Воспитание калокагетей – гармонии внешнего и внутреннего – обуславливало красоту личности, обеспечивалось путем гармоничного умственного, музыкального и физического развития. Программа обучения уравнивала в правах воспитание интеллектуальное, музыкальное, физическое. Образование не сводилось только к официальному обучению, а мудрость и знания приобретались в течение всей жизни. Философами последовательно разрабатывалась проблема общего образования, которая была тесно связана с музыкальной. Ярким свидетельством этого были школы Сократа, Платона и Ари-



стиппа, которые были настоящими философскими форумами или «духовными академиями», ученики и учителя которых отличались мудростью и красноречивостью [1].

Значительное внимание уделяли музыке в Античном мире. Софисты расширили программу образования за счет изучения грамматики, диалектики, обучения искусству дискуссии. К этим предметам со временем добавились еще четыре: арифметика, геометрия, астрономия и музыка, что в совокупности составило семантическую энциклопедию, которая была предпосылкой программы «семи свободных искусств», которые впоследствии стали символом образованности вплоть до нового времени. Так, музыкальные школы давали в основном литературное и музыкальное образование с элементами научных знаний. При этом «Илиада» и «Одиссея» Гомера были дидактическим материалом при обучении грамоте и музыке, их произносили певучим голосом в сопровождении струнных инструментов.

Пифагор основал традицию сравнивать общественную жизнь с музыкальным ладом и оркестром, в котором каждому человеку, подобно инструменту, отведена своя роль. Философ разработал учение о евритмии – способности человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях – не только в пении, танце и игре на музыкальных инструментах, но и в мыслях, поступках, вещах. Через нахождение верного ритма, который впоследствии стали называть «тактом», человек мог войти не только в ритм жизни своего города, но и подключиться к ритму мирового целого – жизни Космоса, основанной на законах Вселенской гармонии. Пифагор установил мелодии и ритмы, с помощью которых влиял на душу учащихся. Это мелодии против гнева, раздражения, скуки и других душевных мук [5].

Музыкальное античное образование предусматривало вовлечение в нее значительного числа граждан. Полисы ставили и решали задачи обучения детей почти всего свободного населения. Великие мыслители (Сократ, Платон, Аристотель) обосновывали законы обу-

чения и воспитания. Законодатели и управители (Салон, Перикл) наряду с решением государственных задач занимались усовершенствованием школьного дела. При этом следует заметить, что музыка рассматривалась Платоном как морально-жизненная тренировка человека, которая является организованной личностью и умеет владеть собой. По его мнению, именно музыка, в отличие от других видов искусства, особенно близка к душевным переживаниям человека и способна наиболее полно передать их. Музыкальная изысканность трактуется Платоном как источник высокого, чистого и полностью иррационального наслаждения. Главнее для него было только искусство познания самого себя – философия – «высочайшее уникальное искусство» [10, с. 24]. Философ считал, что могущественность и сила государства зависят от того, какая музыка в нем звучит, в каких ладах и ритмах. Он подчеркивал, что в государстве должна быть только такая музыка, которая помогает личности подняться до уровня общественных требований и осознать свой собственный мир как единство с обществом. В трактате «Государство», говоря о программе разностороннего воспитания личности, Платон предлагал ввести в обучение «музыку для души», поскольку «воспитание средствами музыки является наиболее естественным, потому что ритм и гармония лучше всего проникают в глубины души <...> делают душу хорошо воспитанного человека красивой».

По теории Платона, все в жизни должно быть проникнуто хореею, то есть пением и танцами, а образованный человек – тот, кто умеет хорошо петь и танцевать.

Аристотель отводил музыке важную роль в процессе становления личности человека. Также он считал, что музыкальное развитие по своей сути является разносторонним эстетическим воспитанием, обусловленным специфическими возможностями музыки, ее влиянием на психику, эмоциональный мир человека. Философ подчеркивал, что музыкальное искусство должно оптимизировать нравственность; оно способно изменить и очи-



стить душу от разного рода эффектов, которые негативно влияют на людей. По системе Аристотеля музыка была включена в ряд предметов, изучение которых начиналось с детских лет. При этом следует заметить, что он был решительным противником узкой профессионализации в области искусства. Развивая античную теорию «подражания» природе, Аристотель разработал понятия «завершение» («искусство завершает то, что природа не в состоянии произвести») и тем самым утверждал творческую роль художника, в котором усматривал духовного наставника юношества.

В труде «Политика» Аристотель аргументирует необходимость введения музыки в основные предметы, изучаемые в детстве, поскольку музыка влияет на психическое состояние человека. Аристотель также считал музыку средством гармонизации человека с общественной жизнью. Он разработал учение о мимесисе, в содержание которого вошла концепция катарсиса, согласно которой в душах зрителей и слушателей происходит освобождение от болезненных аффектов. Ученый подробно описал музыкальные лады, которые приводят к изменению психики. Музыка, которая звучит в одних ладах, делает человека сердобольным, а в других – раздраженным. Так, уравнивающее влияние на психику имеет дорийский лад (мужественный, серьезный), фригийский (неуравновешенный, возбуждающий), лидийский (жалобный). С целью воспитания добропорядочных граждан исполняли музыку, написанную в дорийском ладе, которая выполнялась струнными инструментами (лира, кифара).

Исследователи отмечают, что музыка, пение и танцы в Риме, как и в Греции, были триединой хореей, сопровождали праздники. Широкую популярность получило бытовое музицирование: до нас дошли тексты лирических песен и баллад. Для восприятия музыкального искусства нужны были подготовленные слушатели, поэтому большинство римлян с детства получали систематическое музыкальное воспитание. В середине III века до н. э. уже была известна школа Карвилия, в

которой обучали музыке. Дети начинали учиться с семи лет. Примечательно, что известные музыканты и певцы находились на одной социальной ступени с представителями аристократии.

Следовательно, влияние Античности на развитие музыкального воспитания трудно переоценить: впервые были определены основные понятия музыкальной теории и содержание музыкальных произведений; пифагорейцами Платоном и Аристотелем создано учение о взаимосвязи музыкальных произведений и космических пропорций, исследован музыкальный эпос. Основой для дальнейшего развития педагогической науки стало положение о том, что воспитание и обучение должны соотноситься с природой души ребенка. Поскольку целью объявлялось личностное самоопределение, важным становилось осмысление факторов и движущих сил этого процесса, а также принципиальных методических вопросов (наглядность, последовательность в процессе обучения, концентрическое размещение материала и тому подобное).

Вопросы музыкального воспитания личности в Древней Руси рассматривались Г. Вагнером, Т. Владишевской, Г. Малининой, Е. Николаевой, М. Парфетьевым и др. Авторы отмечают, что центральной является мысль о том, что музыка – это наука, мудрость, искусство «небесного происхождения души человека». Развитие художественно-эстетической мысли Древней Руси включало осмысление таких понятий, как образ, талант, мастерство. Были обоснованы некоторые особенности этапов творческого процесса. Яркой страницей в теории художественного творчества стало учение Нила Сорского о страсти. Он выделял несколько последовательных этапов: возникновение и развитие образа – «прилог», когда он «в сердце вносим», затем «сообщения», то есть установление конкретных ассоциативных связей, а также «оценка образа»; на третьем этапе возникает «приклонение души» – образ запоминается в сознании, превращается в страсть, которая реализуется в поступках и действиях человека. Вокально-певческая и хоровая куль-



тура благодаря ее решающей роли в церковном образовании во многом определила направление развития музыкального образования в России в дальнейшем. И. Златоуст в труде «Для чего применяется пение» отмечал, что ничто так не влияет на душу человека, как пение [7, с. 3].

Таким образом, рассмотренные трактаты и философские работы мыслителей Древнего мира и Античности дают право говорить о пристальном внимании к вопросам музыкального образования и воспитания человека: пению, игре на музыкальных инструментах, музыкально-пластическому действию и танцу.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросам о роли и значении музыкального искусства в воспитании человека в эпоху Древнего мира и Античности. Музыкальное образование рассматривается как обязательное слагаемое гражданского и духовного становления.

Ключевые слова: музыкальное искусство, духовность человека, педагогическая мысль.

SUMMARY

The article is devoted to questions about the role and significance of musical art in education of man in the era of the Ancient World and Antiquity. Musical education is regarded as one of the mandatory in civic and spiritual formation.

Key words: musical art, spirituality, educational idea.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев В. И. История Древнего Востока. – М.: Просвещение, 1953. – 208 с.
2. Ашрафи М. Музыка и музыканты Индии // Советская музыка. – 1955. – № 7. – С. 121–127.
3. Брянцева В. Н. Мифы Древней Греции и музыка. – М.: Музыка, 1974. – 48 с.
4. Володин Н. Мастера индийского искусства // Советская музыка. – 1954. – № 11. – С. 90–93.
5. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / пер. и прим. А. В. Михайлова. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
6. Герцман Е. В. Музыка Древней Греции и Рима. – СПб.: Алетея, 1995. – 334 с.

7. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Педагогика, 1963. – 510 с.

8. Луния В. Н. История индийской культуры с древних веков до наших дней. – М.: Иностранная литература, 1960. – 567 с.

9. Николаева Е. В. История музыкального образования: Древняя Русь: конец X – середина XVII ст.: учеб. пособие. – М., 2003. – 208 с.

10. Сакетти Л. А. История музыки всех времен и народов. – СПб.: Шиповник, 1913. – Вып. 2. – 200 с.

11. Синявер Л. Музыка Индии. – М.: Просвещение, 1958. – 124 с.

12. Шнеерсон Г. Музыкальная культура Китая. – М.: Просвещение, 1952. – 249 с.

13. Штейнпресс Б. С. Популярный очерк истории музыки до XIX в. – М.: Музгиз, 1963. – 448 с.





МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ



А. С.-А. Гатаев

УДК 37.017.93 378

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ НАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ)

В поликультурном обществе современной России в условиях, когда тенденции культурной глобализации и национально-религиозного возрождения переплетены самым парадоксальным образом, с особой остротой возникают вопросы о специфике образования и воспитания в национальных регионах нашей страны.

Согласно Конституции Российской Федерации, все субъекты России имеют равные права. Вместе с тем Конституция России описывает республики, входящие в ее состав, как «государства», которые находятся в составе другой страны и имеют определенные дополнительные государственные полномочия. Определение республики в составе Российской Федерации как государства предполагает для нее некий дополнительный статус в рамках положения о равноправии всех регионов. Понятие «республика» не включает в себя признания ее суверенитета, а отражает ее исторический, национальный и культурный статусы.

Чеченская Республика обладает выраженной самобытностью и многовековыми традициями народа. В соответствии с Конституцией Чеченской Республики, Программой социально-экономического развития, в рамках реализации задач социокультурного развития, в 2013 г. была разработана и принята Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поко-





ления Чеченской Республики. Этот стратегический документ определил цели, задачи, формы, методы и институты воспитания в Чеченской Республике.

Концепцией определено, что «ценностная шкала духовно-нравственного воспитания основана на трех постулатах – гражданственность (патриотизм), религиозные ценности и вайнахские адаты (обычаи и традиции народа)» [2]. Цель реализации Концепции – «привитие подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей и убеждений, отражающих сущность чеченского менталитета и формирование активной гражданской и личностной позиции молодежи; воспитание и социально-педагогическая поддержка становления и развития нравственного, глубоко верующего, ответственного, креативного, инициативного и компетентного гражданина России» [2].

Среди институтов, обеспечивающих реализацию Концепции, названы и вузы, реализующие программы высшего образования в Чеченской республике. Роль вузов в целостном и непрерывном процессе воспитания в условиях национального региона характеризуется высокой значимостью и в то же время сложностью. Результатом образовательной деятельности национального вуза является не просто высокообразованный и квалифицированный специалист, но просветитель и воспитатель – активный проводник культурных и религиозных традиций народа. К обычному набору общекультурных компетенций выпускника вуза в условиях национального региона добавляется готовность к культурно-просветительской и педагогической деятельности.

Целью проведенного нами исследования была разработка, научное обоснование и экспериментальная апробация научно-методического подхода к постановке задач, отбору содержания и форм воспитания студентов во внеаудиторной деятельности вуза в условиях национального региона на примере вузов Чеченской Республики. В ходе исследования были получены следующие результаты.

Проведен анализ социокультурной идентичности в условиях национального региона,

на основании которого выявлены её особенности, значимые для процесса воспитания. Воспитательный идеал современного жителя Чеченской Республики, имеющего высшее образование, – гражданина России, – характеризуется гуманным отношением к миру, глубокой религиозностью, компетентностью в профессии и инициативностью. Важной чертой является готовность к просветительской деятельности по вопросам о гуманистических ценностях Ислама, о стремлении к миру всех соблюдающих Вайнахские адаты, об истории и культуре чеченского народа, о сочетании национальной идентичности и российской гражданственности.

Содержание внеаудиторной воспитательной работы в вузах Чеченской Республики определяется актуальными задачами социально-экономического развития национального региона, задачами духовно-нравственного воспитания молодежи и ожидаемыми результатами высшего образования, заданными ФГОС ВО в форме компетентностной модели выпускника [1]. При этом общекультурные компетенции, определенные во ФГОС, могут лежать в основе компетенций, формируемых у студентов в рамках концепции воспитания, принятой национальным регионом. Определены следующие содержательные направления воспитания в вузе: традиции и культура народа; Ислам и религиозная духовность; практика просвещения и воспитания; общественная, проектная и волонтерская деятельность.

В условиях национального региона принцип системности в организации внеаудиторной воспитательной работы студентов является *принципом традиционности*: организация системы периодически повторяющихся дел позволяет традиционализировать внеучебную воспитательную деятельность в вузе, т.е. выстроить систему традиций, отвечающую духу народной культуры, системе светских и религиозных ценностей. Принцип создания единой воспитывающей среды вуза трансформируется в *принцип соответствия социокультурной воспитывающей среды вуза этнокультурной макросреде национального*



региона, который конкретизирован нами в следующем наборе целевых характеристик воспитывающей среды вуза национальной республики:

1. *Смысловое и содержательное соответствие воспитывающей среды вуза традиционным социокультурным особенностям национального региона, ее насыщенность ценностями и традициями народной культуры.* При организации внеаудиторной воспитательной деятельности студентов предпочтение отдается, прежде всего, тем формам, которые являются производными от народных традиций чеченского народа, непосредственно связаны с народными обычаями и обрядами и (или) наполнены этнокультурным содержанием; в этом случае они способствуют решению воспитательных задач в контексте процесса социокультурной идентификации студента. Характерными примерами являются ежегодные традиционные мероприятия, посвященные празднованию в вузах Чеченской Республики национальных праздников – Дня чеченской женщины, Дня матери, начало священного месяца Рабиуль-Авваль и др. Ещё один пример – празднование дня рождения Президента России В. В. Путина, объединившее такие значимые для воспитания ценности, как патриализм, гражданственность и патриотизм.

2. *Высокая интенсивность и доминантность педагогических воздействий воспитывающей среды,* т.е. способность воспитывающей среды вуза быть конкурентоспособным фактором воспитания студентов в условиях агрессивных и разрушительных внешних воздействий со стороны различных агентов, особенно носителей радикального религиозного, националистического и экстремистского сознания.

3. *Высокая согласованность (внутренняя непротиворечивость) воспитывающей среды вуза,* обеспечивающая становление целостной личности студента – будущего специалиста, просветителя, носителя традиционных культурных ценностей, представителя национальной интеллигенции. Основой для такой согласованности выступает воспитательный идеал современного гражданина России – жителя Чеченской Республики.

Разработан подход к отбору форм организации внеаудиторной работы в вузе при решении задач национального воспитания студентов, который может быть представлен в следующих положениях:

1. Отбор форм организации внеаудиторной работы в вузе осуществляется на основе согласования задач формирования общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных соответствующими ФГОС ВО, и задач формирования этнокультурной идентичности студентов на основе различных видов деятельности (исследовательской, проектной, творческой, организаторской, коммуникативной, игровой, профессиональной, общественно-полезной трудовой, рефлексивной).

2. Для организации внеаудиторной воспитательной деятельности студентов используются как те формы, которые заимствованы из практики работы других образовательных организаций, так и те, которые выработаны непосредственно в вузе во взаимодействии руководства, преподавателей и студентов. При этом предпочтение отдается тем формам, которые, во-первых, являются производными от народных традиций чеченского народа, непосредственно связаны с народными обычаями и обрядами; во-вторых, сочетают педагогическую результативность и внешнюю социальную продуктивность, выраженную в их направленности на разрешение определенных социальных проблем и конкретного адресата просветительского воздействия, социальной помощи, поддержки.

3. В основу отбора форм организации внеаудиторной работы в вузе положен системный подход, предполагающий реализацию определенного набора форм на основе специально разработанных программ по направлениям воспитания. Отказ от разовых мероприятий в пользу повторяющихся дел позволяет традиционализировать внеучебную воспитательную деятельность в вузе, т.е. выстроить систему традиций, отвечающую духу народной культуры, системе светских и религиозных ценностей.

4. Внеаудиторная воспитательная работа осуществляется на основе интеграции вну-



тренней и внешней воспитывающей среды вуза, что обуславливает чередование форм, предполагающих привлечение участников – представителей внешнего контекста (известных людей, руководителей, специалистов, студентов других образовательных организаций, школьников и воспитанников детских садов) и форм, предполагающих активную деятельность студентов вуза во внешней образовательной среде; чередование форм, отвечающих идеям этнокультурного воспитания на основе ценностей и традиций родного народа, и форм, обеспечивающих поликультурное воспитание во взаимодействии студентов вуза с представителями других народов и культур.

5. Отбор конкретных форм и определение их места в программе воспитания определяются задачей постепенного повышения степени активности, самостоятельности и ответственности студента при реализации научных, образовательных, культурно-просветительских, трудовых, волонтерских проектов и спортивных мероприятий. Каждый студент должен пройти путь от участника до организатора.

На основе обозначенного подхода отобраны и адаптированы к условиям национального региона конкретные формы организации внеаудиторной воспитательной деятельности студентов вуза (дискуссия, научно-исследовательская работа студентов, формы организации творческой деятельности студенческой молодежи – фестивали, конкурсы, соревнования, социальные проекты и акции, волонтерство, студенческое самоуправление).

Опытно-экспериментальная работа по апробации представленного подхода, проведенная на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», показала его высокую педагогическую эффективность.

Проведенная работа подтвердила положения выдвинутой нами исследовательской гипотезы и показала высокую педагогическую эффективность апробированного подхода. Ее основные результаты таковы. В-первых, повышение динамики личностного

развития студентов по всем определенным нами личностно ориентированным критериям результативности внеаудиторной воспитательной работы: «Активность» (включенность студента во внеаудиторную деятельность в качестве участника); «Организаторские качества»; «Инициативность»; «Самостоятельность и ответственность». Во-вторых, сбалансированность динамики продвижения по различным критериям, что позволяет говорить о том, что развитие личности студента осуществляется целостно. В-третьих, повышение степени сформированности заданных общих и профессиональных компетенций выпускников. В-четвертых, повышение степени подготовленности педагогического и административного персонала вуза к организации воспитательного процесса в вузе в условиях национального региона.

Опора на ценности и традиции народа в воспитании студентов вуза национального региона позволяет обеспечить целостность всего образовательного процесса, придать ему аксиологическую устойчивость, повысить его педагогическую эффективность. Устраняется «дефицит культуры в высшем образовании», на который справедливо указывает Ю. В. Сенько [3]. Проведенная опытно-экспериментальная работа показывает, что предложенный нами подход позволяет обеспечить консолидацию обычно разрозненных воспитательных воздействий на единых ценностных основаниях. Возникает своеобразный эффект ценностно-смысловой интеграции интенционального и экстенционального воспитания.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования, нацеленного на разработку, обоснование и апробацию научно-методического подхода к постановке задач, отбору содержания и форм воспитания студентов во внеаудиторной воспитательной деятельности вуза в условиях национального региона. Показано, что опора на ценности и традиции народа в воспитании студентов вуза национального региона позволяет обеспечить целостность всего образовательного процесса, при-



дать ему аксиологическую устойчивость, повысить его педагогическую эффективность.

Ключевые слова: воспитание студентов вуза, высшее образование, внеаудиторная работа, воспитание в национальном регионе, Чеченская Республика

SUMMARY

The article presents the results of study aimed at the development, justification and approbation of the scientific-methodical approach to setting objectives, selection of contents and forms of upbringing of students in extracurricular educational activities of the University in a national region. It is shown that reliance on the values and traditions of the people in the upbringing of high school students national region helps to ensure the integrity of the entire educational process, to give it an axiological sustainability, to enhance its pedagogical effectiveness.

Key words: the upbringing of high school students, higher education, extracurricular activities, education in the national region, the Chechen Republic

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И. Методика преподавания в высшей школе уч.-практ. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 315 с.

2. Единая концепция духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики. Грозный, 2013. [Электронный ресурс]. – URL: <http://mk-chr.ru/images/2015/oficial.dokuments/duxovno-npravstvennoe-vospitanie/Ed.Kon.doc> (дата обращения: 06.02.2016).

3. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 240 с.

Н. У. Ярычев, Г. С.-Х. Дудаев

УДК: 378.14

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Современный период социально-экономического развития России определяет необходимость значительного повышения качества подготовки специалистов. С одной стороны, это связано с научно-техническим прогрессом, последствия которого проявляются практически во всех сферах профессиональной и социальной деятельности людей, в том числе и в сфере образования, с другой стороны – с комплексными исследованиями, обеспечивающими создание, применение и распределение знаний в социально-экономическом пространстве, где инновации становятся системным явлением.

Большое значение имеет и то, что научно-технический прогресс предъявляет не только новые требования к самому человеку, но и к системе высшего образования. Возникшее противоречие между растущим объемом информации и кризисом дидактических методов подготовки специалистов требует перехода к принципиально новым технологиям профессионального обучения. Все более очевидной становится необходимость изменения приоритетов профессиональной подготовки специалистов в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью.





Увеличение прикладного компонента подготовки, смещение акцента на самостоятельную работу, определенное ФГОС, позволяет формировать систему обобщенных знаний, умений и навыков, которые могут быть перенесены из одной сферы деятельности в другую и выступить в качестве интегральной основы профессионального развития, где на первый план выдвигаются способности и профессиональные навыки специалистов, умеющих адекватно реагировать на происходящие изменения, самостоятельно принимать решения и реализовывать их на практике в процессе овладения новыми технологиями и профессиями [1, с. 147].

Методически правильное использование в образовательном процессе интерактивных методов обучения позволяет каждому обучающемуся вносить индивидуальный вклад в развитие деятельности группы, насыщать ее новыми мнениями, знаниями и опытом. Интерактивные методы основаны на взаимодействии студентов, характеризуются обязательным присутствием обратной связи. Эффективность интерактивных методов определяется и тем, что преподаватель здесь занимает второстепенную позицию, играет роль помощника студентов. На передний план выдвигается непосредственно обучающийся и его учебная деятельность.

Для подтверждения эффективности и для лучшего понимания особенности интерактивного метода обучения рассмотрим основные формы взаимодействия преподавателя и студентов, которые сложились в образовании. Чаще всего интерактивные методы обучения выделяют наряду с пассивными и активными методами.

Пассивные методы – это такая форма взаимодействия преподавателя и студента, где преподаватель выступает главным лицом и руководит ходом занятия, а студенты являются пассивными слушателями, которые строго выполняют установки преподавателя. Связь, которую преподаватель осуществляет со студентами на пассивных занятиях, – это опросы, самостоятельные, контрольные работы, тесты и т. д. (рис. 1).

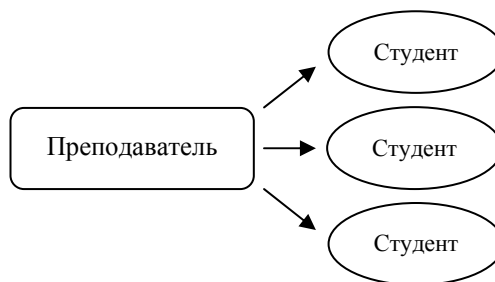


Рис. 1. Обучение на основе пассивных методов

Активные методы обучения предполагают форму взаимодействия преподавателя и студентов, при которой студенты являются активными слушателями, а не пассивными участниками, как в первой форме занятия. Этот вариант обучения несет с собой более демократичную форму проведения занятий (если считать первую авторитарной формой взаимодействия с преподавателем) (рис. 2).

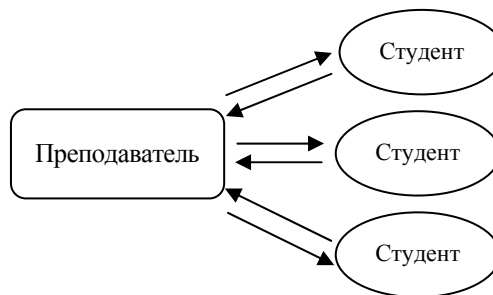


Рис. 2. Обучение на основе активных методов

Часто уравнивают содержание активных и интерактивных методов обучения, что, на наш взгляд, не всегда оправданно. Последние методы условно можно назвать совершенной формой активных методов. Интерактивный подразумевает, прежде всего, взаимодействие, диалог. Интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие и взаимовлияние участников процесса обучения (рис. 3). Они ориентированы на общение не только преподавателя со студентами, но и взаимодействие студентов между собой. Вместе с тем данные методы подразумевают усложнение предварительной подго-



товки преподавателя к занятиям, он также требует более кропотливой проработки хода занятия, его целей и задач.

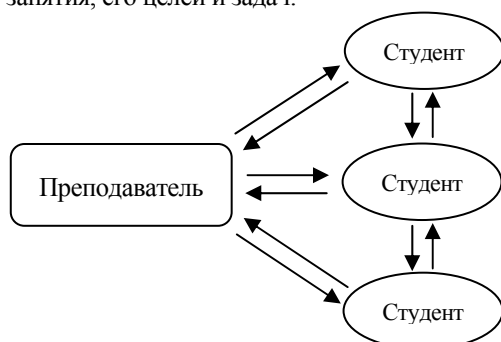


Рис. 3. Обучение на основе интерактивных методов

Такая форма обучения позволяет обучающемуся ощутить свою индивидуальность, успешность и пережить состояние интеллектуальной активности. Именно поэтому для повышения эффективности и продуктивности процесса обучения используется интерактивный метод.

Отметим назначение интерактивного метода обучения: побуждение интереса к процессу обучения у студентов; повышение усвоения содержания учебного материала; самостоятельность студентов: воспитание и развитие в поиске методов средств решения поставленных задач; творческое решение поставленных задач; развитие у студентов умения работать в команде и коммуникабельности со всеми членами рабочей группы; формирование собственных взглядов и установок, общекультурных и профессиональных компетенций; выход студентов на уровень осознанной компетентности.

Для решения учебных и воспитательных задач преподавателем в ходе учебного занятия существуют следующие интерактивные формы: круглый стол (дискуссия, споры, дебаты); обсуждение и разрешение проблем с помощью методов мозгового штурма, дерево решений, займи позицию; игровые методики (деловые и ролевые игры); case-study (ситуационный анализ); мастер-класс и др.

На основе данных принципов приоритет отдается методам активного и интерактив-

ного обучения. Интерактивное обучение основывается на человеческом взаимодействии и взаимоотношениях. В процессе обсуждения каких-то вопросов обучающиеся спорят, приходят к единому мнению или остаются при своем. Все это стимулирует развитие не только коммуникативной сферы личности, но и интеллектуальной, так как в спорах активизируются мыслительные процессы для поиска нужного аргумента. В рамках реализации методики можно применять такие методы интерактивного обучения, как проекты, деловые и ролевые игры, тесты, круглые столы и пр.

Здесь также важна организация самостоятельной деятельности студентов как один из методов обучения, представленный в рисунках. При этом, понимая, что основной целью самостоятельной работы является углубление знаний, умений, которые студенты получают на занятиях, преподаватель должен выступать в роли специалиста, формирующего у них мотивацию к такой деятельности.

Еще раз обозначим, что особенность интерактивного обучения заключается не только в выстраивании конструктивного взаимодействия между преподавателем и студентами, но и между самими студентами. Это крайне важно не только для развития лидерских качеств будущего специалиста государственного управления, но и для совершенствования его коммуникативных умений. Это кардинально необходимо для эффективного функционирования в ситуации информационной открытости с целью выстраивания субъект-субъектного взаимодействия.

Односторонняя форма коммуникации присутствует не только на лекционных занятиях, но и на практических. Отличие только в том, что не преподаватель, а обучающийся транслирует некоторую информацию. Это могут быть ответы на поставленные преподавателем до начала практикума вопросы, рефераты, воспроизведение лекционного материала. Такая форма коммуникации не отвечает принципам компетентностного подхода.

Преподавание, открытое в коммуникативном плане, характеризуют следующие утверждения:



– обучающиеся лучше овладевают определенными умениями, если им позволяют приблизиться к предмету через их собственный опыт;

– обучающиеся лучше учатся, если преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний;

– обучающиеся лучше воспринимают материал, если преподаватель, с одной стороны, структурирует предмет для более легкого усвоения, с другой стороны, принимает и включает в обсуждение мнения обучающихся, которые не совпадают с его собственной точкой зрения.

Принципиально другой является форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний.

В завершении отметим, что интерактивные методы, благодаря активизации комплексного взаимодействия всех субъектов обучения, создают благоприятную среду для формирования и совершенствования профессиональной компетентности будущего специалиста. При этом формирование многих компетенций, таких как мотивация, организация или контроль, возможно только в результате коллективного организационного труда [3, с. 2036]. Эффективное же формирование таких профессиональных компетенций, как целеполагание и планирование зависит от активной позиции субъекта деятельности. Интерактивная форма обучения позволяет осуществлять подготовку специалиста, отвечающего современным требованиям государства и общества.

АННОТАЦИЯ

Внедрение ФГОС ВО на основе компетентностного подхода актуализировало значимость применения образовательных технологий и интерактивных методов в процессе обучения. В статье представлен обзор применения интерактивных методов обучения и образовательных технологий в высшей школе. Рассмотрены вопросы возможности и

практическое значение использования данных методов в образовательном процессе системы высшего образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, высшее образование, интерактивные методы обучения, высшая школа, образовательный процесс, подготовка специалистов.

SUMMARY

The introduction of Federal state educational standards of Higher education on the basis of competence approach have highlighted the importance of the use of educational technologies and interactive methods in the learning process. The article presents a review of the use of interactive teaching methods and educational technologies in higher education. The questions of the possibility and practical value of using these methods in the educational process of the higher education system.

Key words: competence approach, higher education, interactive teaching methods, high school, educational process, training of specialists.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алипханова Ф. Н. Оптимизация педагогической деятельности как фактор эффективной профессиональной подготовки будущего учителя // Вестник Университета РАО. – 2010. – №1. – С. 145–149.

2. Джабраилов А. Л. Методы обучения студентов при компетентностно ориентированном подходе // Практическая педагогика и психология: методы и технологии: сб. статей международной научно-практической конференции. – Уфа: ООО «Аэтерна»(Уфа), 2016. – С. 68–78.

3. Ярычев Н. У., Алгаев А. Н. Педагогические условия развития коммуникативной мобильности будущих педагогов-психологов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10–9. – С. 2035–2039.

4. Ярычев Н. У., Дудаев Г. С. Х. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов государственного управления. – Кисловодск, 2015.



С. В. Казакова

УДК 378: 371.322.2

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТИ»

Самостоятельная работа студентов – одна из важных составляющих учебного процесса в высшем учебном заведении. Самостоятельная работа, по мнению большинства ученых, представляет собой деятельность, совершаемую собственными силами, без посторонней помощи (М. Г. Гарунов, Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман и др.) [2; 3; 4; 6]. В ФГОС ВО самостоятельная работа трактуется как учебная, научно-исследовательская и общественно значимая деятельность студентов, направленная на развитие общих и профессиональных компетенций, которая осуществляется без непосредственного участия преподавателя, хотя и направляется им. Данный вид деятельности позволяет сформировать у будущих специалистов такие качества, как инициативность, любознательность, целеустремленность, умение достигать поставленные цели, самостоятельность мышления, творческий подход к любому делу.

Цель статьи – рассмотреть возможные формы и виды самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения, познать с комплексом заданий для студентов-бакалавров при освоении учебного курса «Культура толерантности».

Самостоятельность – важное качество личности. Оно включает в себя волевую, интеллектуальную, практическую и творческую деятельность. Самостоятельность формиру-

ется на всех этапах обучения. Особое значение формированию самостоятельности придается в высших учебных заведениях, в частности в вузах, готовящих педагогические кадры.

Самостоятельная работа как обязательный компонент деятельности студента разрабатывается к любому учебному курсу педагогического вуза, исключением не является и дисциплина «Культура толерантности».

Толерантность (с лат. *tolerantia* – терпение, терпимость) – «качество культуры (нравственной, правовой, политической) каждого общества, любого социального слоя, каждого гражданина, не взирая на пол, возраст, этническую, конфессиональную или расовую принадлежность» (М. П. Мчедлов) [5, с. 9]. Следовательно, учебный курс «Культура толерантности» направлен на формирование у студентов способности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения.

Целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками по профилю изучаемой дисциплины, освоение опыта исследовательской деятельности. К задачам самостоятельной работы студентов при освоении курса мы отнесли:

- освоение теоретического материала по изучаемой дисциплине (освоение лекционного курса, а также отдельных тем программы курса, отдельных вопросов тем программы курса и т. д.);

- закрепление знаний теоретического материала, используя необходимый инструментарий, практическим путем (выполнение специальных заданий);

- освоение понятийного аппарата дисциплины.

Контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм: самоконтроля и самооценки студента; контроля и оценки со стороны преподавателя [1]. Самостоятельная работа студентов делится на два вида: аудиторная и внеаудиторная [1].



Аудиторная самостоятельная работа студентов организуется преподавателем и проходит под его непосредственным контролем. Данный вид самостоятельной работы предполагает выдачу студентам групповых или индивидуальных заданий для последующего выполнения.

Внеаудиторная самостоятельная работа – планируемая учебная, учебно-исследовательская работа бакалавров, выполняемая во внеурочное время по заданию и при методическом руководстве и консультативной помощи преподавателя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа является обязательной для каждого студента, ее объем определяется учебным планом.

Мы определили следующие критерии оценивания результатов самостоятельной работы:

- уровень освоения учебного материала;
- умение использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- полнота общеучебных представлений, знаний и умений по изучаемой теме;
- обоснованность и четкость изложения ответа на поставленный вопрос;
- оформление отчетного материала в соответствии с заданными преподавателем требованиями.

Самостоятельная работа студентов при освоении учебного курса «Культура толерантности» представлена такими формами, как «Подготовка к практическим (семинарским) занятиям», «Анализ научных источников по темам курса», «Составление опорных конспектов»; «Выполнение индивидуальных заданий».

«Выполнение индивидуальных заданий» в процессе изучения учебного курса «Культура толерантности» представлена следующей серией заданий.

Задание № 1. Соотнесение понятий «толерантность» и «интолерантность»

Алгоритм действий студентов:

1. Ознакомьтесь с предложенными научными источниками, найдите и выпишите несколько определений понятий «толерантность», «интолерантность». Выберите те определения, которые наиболее точно раскрывают сущность данных терминов.

2. Определите основные функции толерантности.

3. Перечислите виды толерантных отношений.

4. Назовите критерии определения уровня толерантности/интолерантности, дайте характеристику каждому из критериев.

5. Дайте характеристику уровням толерантности/интолерантности.

6. Перечислите возможные механизмы формирования толерантной личности.

Задание № 2. Соотнесение понятий «глобализация», «регионализация», «идентичность», «интеграция», «поликультурность», «мультикультурализм», «толерантность», «межкультурная коммуникация»

Алгоритм действий студентов:

1. Воспользуйтесь предложенной научной литературой, раскройте сущность понятий «глобализация», «регионализация», «интеграция», «поликультурность», «мультикультурализм», «толерантность», «межкультурная коммуникация». Найдите и выпишите наиболее точные определения данных понятий.

2. Разведите понятия «глобализация», «регионализация», «идентичность»; «поликультурность», «мультикультурализм», «толерантность», «межкультурная коммуникация».

3. Найдите точки соприкосновения понятий «глобализация», «регионализация», «интеграция», «поликультурность», «мультикультурализм», «толерантность», «межкультурная коммуникация».

4. Перечислите нормы и правила поведения людей в поликультурном обществе.

Задание № 3. Анализ религиозных учений на предмет общечеловеческих ценностей и перспективы сотрудничества

Алгоритм действий студентов:

1. Изучите предложенные источники, выявите сущность и специфику основных религиозных учений – христианства, ислама, буддизма – и их направлений.

2. Найдите точки соприкосновения трех основных религий, выявите перспективы сотрудничества и коммуникации между людьми разных религиозных воззрений.

Задание № 4. Анализ зарубежных и отечественных нормативных документов, регу-



лирующих толерантные отношения в обществе

Алгоритм действий студентов:

1. Познакомьтесь с международной законодательной базой, регулирующей отношения в обществе. Найдите законы, законодательные акты и другие нормативные документы, стимулирующие развитие толерантных отношений в мире.

2. Познакомьтесь с отечественными нормативными документами, которые регулируют межнациональные отношения в России.

3. Обозначьте роль международных организаций: ООН, ОБСЕ, Совет Европы – в борьбе с дискриминацией.

4. Подумайте, какие еще законы необходимо ввести, чтобы снизить уровень межнациональной, межконфессиональной агрессии в мире.

Рекомендуемые к изучению нормативные документы: Международный пакт о гражданских и политических правах (16.12.1966 г.); Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (16.12.1966 г.); Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (21.12.1965 г.); Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказания за него (09.12.1948 г.); Конвенция о правах ребенка (20.11.1989 г.); Конвенция о статусе беженцев (1951 г.); Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (18.12.1979 г.); Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии и убеждений (25.11.1981 г.); Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным или языковым меньшинствам (18.12.1992 г.); Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма (09.12.1994 г.); Венская декларация и Программа действий Всемирной конференции по правам человека (25.06.1993 г.); Декларация ЮНЕСКО о расе и расовых предубеждениях (27.11.1978 г.); Конвенция и рекомендация ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (14.12.1960 г.); Декларация принципов толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 на Генеральной

конференции ЮНЕСКО (16.11.1995 г.); Конституция Российской Федерации (12.12.1993 г.); Федеральный закон «О свободе совести и религиозных объединениях» (26.09.1997 г.); Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» (25.07.2002 г.); Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (25.08.2001 г.); Региональная «Программа гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии, укрепления толерантности в Санкт-Петербурге на 2006–2010 г.» (постановление правительства Санкт-Петербурга № 848 от 11.07.2006); Городская программа толерантности «Москва на пути к культуре мира: формирование установок толерантного сознания, профилактика экстремизма, воспитание культуры мира» (2002–2004 гг.), «Москва многонациональная: формирование гражданской солидарности культуры мира и согласия» (2005–2007 гг.) от 09.08.2005 г. № 602-ПП; Городская целевая программа «Столица многонациональной России» (2008–2010 гг.) от 04.12.2007 г. № 1050-ПП.

Задание № 5. Анализ СМИ и интернет-ресурсов на предмет развития толерантности в обществе и отношения к ней граждан

Алгоритм действий студентов:

1. Ознакомьтесь со статьями и телепередачами по вопросам развития толерантности в обществе, предложенными в отечественных и зарубежных средствах массовой информации и интернет-ресурсах.

2. Произведите анализ данных источников с позиций плюсов и минусов формирования толерантных отношений между людьми с разными культурными и религиозными взглядами, а также трудностей, которые могут возникнуть в процессе развития межкультурных коммуникаций.

Задание № 6. Анализ методолого-теоретических оснований поликультурного образования

Алгоритм действий студентов:

1. Воспользуйтесь предложенной научной литературой, соотнесите понятия «обра-



зование», «поликультурное образование», определите место и роль поликультурного образования в системе образования, выделите специфику поликультурного образования.

2. Раскройте сущность аккультурационного подхода к пониманию поликультурного образования (концепцию многоэтнического образования, концепцию бикультурного образования).

3. Определите специфику диалогового подхода к пониманию поликультурного образования (концепцию диалога культур, деятельностную концепцию поликультурного образования).

4. Раскройте сущность социально-психологического подхода к пониманию поликультурного образования (концепцию антирасистского воспитания, концепцию «культурных различий», концепцию социального обучения).

Задание № 7. Анализ законодательной базы поликультурного образования

Алгоритм действий студентов:

1. Познакомьтесь с нормативными документами, которые регулируют поликультурное образование в Российской Федерации.

2. Выявите цель, задачи, основные принципы и приоритеты поликультурного образования в России.

3. Подумайте, какие еще законы или законодательные акты необходимо ввести, чтобы повысить эффективность отечественного поликультурного образования.

Рекомендуемые к изучению нормативные документы: Установочный документ ЮНЕСКО «Образование в многоязычном мире» (октябрь 2002 г.); Конституция Российской Федерации (12.12.1993 г.); Концепция государственной национальной политики Российской Федерации (15.06.1996 г.); Закон Российской Федерации «Об образовании» (29.12.2012 г.); Закон Российской Федерации «О языках народов РФ» (25.10.1991 г.); Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года (04.10.2000 г.); Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации (03.08.2006 г.); Концепция духовно-нравственного развития

и воспитания личности гражданина России (2009 г.); Проект Концепции поликультурного образования в России (2010 г.).

Задание № 8. Анализ становления и развития поликультурного образования в России и за рубежом

Алгоритм действий студентов:

1. Раскройте сущность поликультурного образования в Соединенных Штатах Америки.

2. Раскройте сущность поликультурного образования в странах Западной Европы. Обозначьте основные идеи поликультурного образования во Франции, Англии, Германии.

3. Выявите специфику становления и развития поликультурного образования в России.

Задание № 9. Анализ моделей поликультурного образования

Алгоритм действий студентов:

1. Обратитесь к предложенной литературе, обозначьте типы монокультурного образования (универсальное образование; ассимилятивное образование, сегрегационного образование, компенсаторное образование; транскультурное образование), раскройте сущность и специфику каждой модели монокультурного образования.

2. Обратитесь к предложенной литературе, познакомьтесь с моделями поликультурного образования (толерантное образование, культурный плюрализм; многокультурные знания, межкультурное образование).

3. Подумайте, какие модели образования преобладают в школах Российской Федерации.

4. Обоснуйте необходимость внедрения поликультурного образования в отечественное образование, докажите эффективность его воздействия.

Задание № 10. Анализ анкет и тестов по выявлению уровня межэтнической толерантности

Алгоритм действий студентов:

1. Познакомьтесь с предложенными анкетами и тестами по выявлению уровня межэтнической толерантности, проанализируйте их на предмет валидности.

2. Проанализируйте предложенные анкеты и тесты на предмет корректности задаваемых



мых вопросов. Выделите те вопросы, которые вызывают сомнение, подумайте, почему такие вопросы нельзя вставлять в тест или анкету.

3. Выявите с помощью предложенных анкет и тестов собственный уровень межэтнической толерантности.

Задание № 11. Составление анкет, выявляющих уровень сформированности межэтнической толерантности обучающихся

Алгоритм действий студентов:

1. Изучите правила составления анкет.
2. Познакомьтесь с предложенными анкетами по выявлению уровня межэтнической толерантности.
3. Составьте собственную анкету, позволяющую проверить уровень межэтнической толерантности у детей.
4. Проверьте данную анкету на валидность и надежность.

Задание № 12. Составление тестов, выявляющих уровень сформированности межэтнической толерантности обучающихся

Алгоритм действий студентов:

1. Изучите правила составления открытых и закрытых тестов.
2. Познакомьтесь с предложенными тестами по выявлению уровня межэтнической толерантности.
3. Составьте собственный тест, позволяющий проверить уровень межэтнической толерантности у детей.
4. Проверьте данный тест на валидность и надежность.

Задание № 13. Анализ жизненных ситуаций и прогнозирование вариантов развития событий

Алгоритм действий студентов:

1. Проанализируйте предложенные жизненные ситуации.
2. Спрогнозируйте варианты развития жизненных событий.
3. Предложите наиболее правильное, на ваш взгляд, решение жизненной ситуации, обоснуйте свой выбор.

Задание № 14. Разработка и инсценирование жизненных ситуаций с целью разрешения межнациональных конфликтов и усиления межкультурных взаимосвязей

Алгоритм действий студентов:

1. Придумайте или вспомните жизненную ситуацию, связанную с межнациональными конфликтами (можно инсценировать данную ситуацию и провести ролевую игру).

2. Подумайте, что послужило причиной конфликта.

3. Проанализируйте, каким способом можно было бы избежать конфликта. Обоснуйте свой ответ.

4. Предложите наиболее правильный вариант разрешения данной конфликтной ситуации. Обоснуйте свой выбор.

Задание № 15. Разработка программы воспитательной работы образовательной организации по гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений

Алгоритм действий студентов:

1. Зайдите на сайты средних и средних специальных общеобразовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области.

2. Познакомьтесь с планами воспитательной работы данных учреждений и отчетами о внеурочной деятельности.

3. Проанализируйте план воспитательной работы и отчет о воспитательной деятельности каждого из учреждений с позиции формирования толерантных отношений обучающихся.

4. Разработайте программу воспитательной работы образовательной организации по гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений.

Задание № 16. Разработка тематики проектов для обучающихся школы в русле поликультурного образования

Алгоритм действий студентов:

1. Подумайте, какие мероприятия можно провести в начальной и основной школе, направленные на укрепление дружбы между обучающимися разных национальностей и этнических групп.

2. Составьте список тем проектов, которые можно реализовать в учебном учреждении в рамках поликультурного образования.

Задание № 17. Разработка плана-проекта внеурочного мероприятия с обучаю-



ицимся, направленного на развитие позитивных межэтнических отношений

Алгоритм действий студентов:

1. Познакомьтесь с методической литературой по формированию толерантных отношений между обучающимися, проанализируйте качество воспитательных мероприятий, предложенных в ней.

2. Разработайте план-проспект внеурочного мероприятия (классный час, мероприятие развлекательного характера, организация спортивных игр и театрализованных действий, беседа с обучающимися и т. д.), направленных на развитие позитивных межэтнических отношений.

Задание № 18. *Анализ методов и форм реализации поликультурного образования. Разработка примеров использования данных способов формирования поликультурного сознания в деятельности преподавателя образовательных учреждений*

Алгоритм действий студентов:

1. Проанализируйте современные учебники по педагогике и статьи ведущих зарубежных и отечественных педагогических деятелей, и методистов по вопросам воспитания подрастающего поколения.

2. Отберите те методы, приемы и формы работы с детьми, которые можно использовать в рамках поликультурного образования. Выделите из комплекса предложенных средств воспитания наиболее эффективные методы, приемы и формы развития межкультурного сознания, обоснуйте свой выбор.

3. Приведите примеры реализации выделенных методов, приемов и форм работы с детьми в деятельности преподавателя образовательных учреждений.

Задание № 19. *Разработка занятия, направленного на развитие дружбы между народами*

Алгоритм действий студентов:

1. Познакомьтесь с предложенными разработками урочных и внеурочных мероприятий, направленных на формирование толерантных отношений между людьми разных национальностей.

2. Подумайте, какое бы Вы провели занятие с детьми, способствующее укреплению

дружбы между народами, придумайте данному мероприятию название, сформулируйте цель, задачи, планируемые результаты занятия.

3. Разработайте технологическую карту и конспект занятия: подумайте, на формирование каких конкретных качеств личности школьника оно направлено, составьте подробный план реализации данного занятия, опишите алгоритм действий обучающихся и педагога, продумайте возможные риски.

Самостоятельная работа студентов – важная составляющая высшего педагогического образования. Она направлена на формирование таких качеств личности будущих педагогов, как инициативность, любознательность, целеустремленность, умение достигать поставленные цели, самостоятельность мышления, творческий подход к любому делу.

Самостоятельная работа как обязательный компонент деятельности студента разрабатывается к любому учебному курсу педагогического вуза. Учебная дисциплина «Культура толерантности», разработанная для бакалавров педагогических вузов, включила следующие формы самостоятельной деятельности студентов: подготовка к практическим (семинарским) занятиям, анализ научных источников по темам курса, составление опорных конспектов, выполнение индивидуальных заданий. Представленный комплекс индивидуальных заданий, специально разработанных к учебному курсу «Культура толерантности», поможет не только качественно освоить предложенную дисциплину, но и повысит уровень самостоятельности студентов педагогических вузов.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сущность понятия «самостоятельная работа»; определены основные формы и виды самостоятельной деятельности студентов; выявлены критерии данного качества личности; представлен комплекс заданий для самостоятельной работы студентов-бакалавров и алгоритм их действий при освоении учебного курса «Культура толерантности».

Ключевые слова: культура толерантности, самостоятельная работа, студенты, учеб-



ный курс, семинарские занятия, индивидуальные задания.

SUMMARY

The article deals with the meaning of term "Individual Work"; the main types, forms and criteria of students' individual work are defined; the system of tasks for students' individual work in teaching "Culture of Tolerance" and the algorithm of implementation are developed.

Key words: culture of tolerance, individual work, students, curriculum, seminars, individual tasks.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыршина А. Р. Технология организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 82–84.
2. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 18–22.
3. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
4. Рубаник А. И. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 26–29.
5. Толерантность / общ. ред. М. П. Мчедлова. – М.: Республика, 2004. – 416 с.
6. Тюрикова Г. Организация самостоятельной работы – условие реализации компетентного подхода // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 93–97.

Е. В. Везетуй

УДК 371

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Период демократизации общества predetermined ряд перспектив в развитии отечественного образования. Одной из перспективных тенденций и обязательным условием реализации федеральных государственных стандартов, в том числе в системе начального образования, является формирование развивающей образовательной среды.

Указанная среда формируется путем создания благоприятных условий для субъектов педагогического процесса, обеспечивает единство действий учителей, обучающихся, родительской общественности и общества в целом путем организации духовной общности, взаимопонимания, взаимодействия и атмосферы сотрудничества. Атмосфера благоприятной среды основывается на доверии, сопереживании, позитивной тональности, определяющей перспективную линию успеха образовательной организации и всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

По мнению исследователей образовательной среды в отечественной и зарубежной науке, данная проблема является одной из важнейших в современной педагогике. Решение указанной проблемы ученые связывают с усилением образовательного воздействия на личность обучающегося, поскольку обучение рассматривается в значении первого шага к преобразованию среды современной школы и образовательного пространства государства в целом.

На основе анализа современных исследований в области педагогики, психологии, социологии и ряда смежных наук можно гово-





речь об интересе ученых к проблеме становления благоприятного микроклимата в учебном коллективе, гуманизации образовательной среды, вопросам интеграции влияния социальной среды на развитие личности, организации целостного воспитательного процесса в развивающей среде и создания комфортной среды в рамках образовательной организации.

Проблема влияния образовательной среды на развитие творческого потенциала личности обучающегося отражена в работах Ш. А. Амонашвили, А. М. Анохина, А. В. Трошовой, В. Г. Афанасьева, Г. С. Тараскиной.

С учетом основных положений научной литературы можно утверждать о том, что среда является одним из системообразующих факторов формирования личности. Несмотря на многочисленные исследования в указанной области, обоснование сущности образовательно-развивающей среды начальной школы, методологических аспектов ее моделирования и организации не было предметом специального изучения. Имеющиеся сегодня исследования не отражают полноценной взаимосвязи между значением среды в системе развития личности, разработкой адекватной модели построения развивающей образовательной среды начальной школы и психолого-педагогическими условиями ее формирования.

Целью данной статьи является изучение основных теоретических аспектов моделирования развивающей образовательной среды, выделение ее компонентов, условий и этапов формирования.

Понятие «образовательная среда» является одним из ключевых в современной психолого-педагогической науке. Прежде чем перейти к вопросу о методологии моделирования развивающей образовательной среды, рассмотрим научные подходы к определению сущности данного понятия в целом.

В научной педагогической литературе данное понятие рассматривается как единство действий школы, семьи, внешкольных государственных и общественных элементов, информационно-культурной среды; как совокуп-

ность материальных требований в соответствии с педагогическими, эргономическими, санитарно-гигиеническими стандартами учебно-воспитательного процесса.

В академических научных концепциях (Б. Д. Эльконина, А. П. Валицкой) образовательная среда или образовательное пространство рассматривается как совокупность духовно-материальных форм, методов, приемов и средств обучения и воспитания, отражающих в содержании образовательных программ модель культуры [6]. Важным наблюдением ученых является то, что образовательная среда обязательно должна быть развивающей. Развивающая среда заключается в направленности принципов, методов, форм организации процесса образования на достижение наибольшей эффективности развития познавательных возможностей обучающихся.

Ряд ученых, исследуя особенности формирования развивающей образовательной среды, рассматривают ее влияние на развитие, другие же ученые сходятся во мнении, что в современных условиях основой образовательной системы и направления развития педагогики являются гуманистические ценности [5]. В. И. Слободчиков уточняет, что развивающее обучение является основой культурно-общественного контекста, оно вписывает образовательную среду в механизмы развития обучающегося, определяя таким образом ее целевое и функциональное назначение [5].

В. А. Ясвин, анализируя образовательную среду, выделяет такие ее основные параметры, как широту, интенсивность, степень сознания и устойчивость, а также четыре дополнительные установки: эмоциональность, обобщенность, доминантность и социальную активность [6].

На основе анализа приведенных определений образовательной среды можно сделать вывод о том, что это совокупность социально-психологической, педагогической, информационной, технической и других подсистем, обеспечивающих достижение образовательных целей; совокупность материальных, духовных и общественных условий осуществления процесса образования.



Интеграция ряда научных подходов к определению понятия «образовательная среда» позволяет рассматривать образовательную среду современной организации образования в роли совокупности духовно-материальных условий функционирования учреждения образования, обеспечивающих саморазвитие свободной и активной личности, реализацию творческого потенциала обучающегося.

Среда осуществления образовательных услуг является функциональной и пространственной интеграцией субъектов образования, между которыми формируются разноплановые взаимосвязи. Данное педагогическое явление может также рассматриваться в качестве модели социокультурного пространства, в котором осуществляется становление личности обучающегося. Процесс формирования развивающей образовательной среды образовательной организации означает ориентацию содержания, форм, методов, средств и технологий организации взаимодействия субъектов процесса образования на личность обучающегося, что способствует развитию его интеллектуального, творческого, духовного потенциала, эмоционально-волевых качеств, мышления, общей культуры, формированию способности личности к самостоятельной, активной деятельности [4].

Процесс обеспечения благоприятной развивающей образовательной среды включает такие составляющие:

- создание атмосферы доброжелательности;
- ориентация на более подготовленные субъекты обучения;
- предоставление возможности обучающимся образовательной и развивающей деятельности [5].

Проблема формирования образовательной-развивающей среды в современной школе убеждает, что необходимо системно применять инновационные педагогические подходы к организации учебно-воспитательного процесса, такие как системно-деятельностный, системно-средовой, интерактивно-деятельностный, личностный [3].

Моделирование развивающей образовательной среды предполагает обеспечение ряда

условий: осознание целей образовательной деятельности; культивирование моральных ценностей, способствующих усвоению обучающимся лично и социально значимых способов деятельности, развитию его личности. Указанные условия в комплексе характеризуют средовой подход в арсенале современной педагогики [2]. Формирование развивающей образовательной среды начальной школы, по мнению ведущих представителей современной педагогической науки, осуществляется в несколько этапов, основными из которых являются этапы становления, функционирования и совершенствования образовательной среды.

Первый этап заключается в разработке концепции и программы развития среды образования, соответствующих современным тенденциям развития системы образования, общественным и государственным требованиям. На этапе становления основным условием является также создание необходимой документации, органов управления процессом моделирования развивающей образовательной среды, анализ финансовых и материальных возможностей образовательной организации, поиск дополнительных источников финансирования.

Этап функционирования характеризуется обеспечением ряда условий, необходимых для полноценного и эффективного функционирования развивающей образовательной среды, привлечением к процессу ее моделирования наиболее компетентных и творческих педагогов, представителей родительской общности, участвующих в реализации концепции развития указанной среды начальной школы.

Этап совершенствования развивающей образовательной среды начальной школы характеризуется непрерывным поиском оптимальных средств развития среды, повышающих ее результативность; проведением инновационной исследовательской деятельности, обеспечением необходимых дополнительных образовательных услуг в соответствии с потребностями субъектов учебно-воспитательного процесса [1].



В функции инновационной развивающей образовательной среды входит также миссия, заключающаяся в генерировании усилий расширения сферы своего влияния за пределы конкретной образовательной организации, укреплении сетевых образовательных связей с целью обеспечения развития образовательного пространства региона.

Рассмотрим систему критериев моделирования образовательно-развивающей среды начальной школы с учетом оценки эффективности ее функционирования. К ним относят:

- уровень образовательных возможностей образовательной среды, заключающихся в обеспечении гармоничного развития обучающихся;
- уровень результативности творческой и исследовательской деятельности обучающихся;
- обеспечение необходимых условий для самореализации личности обучающегося в творческой деятельности;
- способность образовательной среды к удовлетворению комплекса потребностей обучающегося и сформированию у него системы духовно-нравственных и социальных ценностей.

Учитывая вышесказанное, критерием качества образовательной среды, по нашему мнению, является создание условий всем субъектам образовательного процесса для эффективного личностного саморазвития.

При моделировании развивающей образовательной среды в системе начального образования необходим учет ряда психологических аспектов и закономерностей:

1. В роли факторов формирования развивающей образовательной среды выступают компоненты жизненного пространства личности как специфического физического окружения, социокультурных обстоятельств, определяющих общий уклад и ритм жизнедеятельности.

2. Образовательная среда должна представлять собой открытую систему и обеспечивать диалогичность всех контактов обучающегося.

3. Обеспечение пространства для полного выражения индивидуальных и возрастных

возможностей младших школьников является обязательным условием моделирования развивающей образовательной среды начальной школы в организации образования.

4. Отношение личности обучающегося начальной школы к образовательной среде способствует принятию ценностей образовательной организации как собственно-личностных убеждений [1].

Одним из основных условий в процессе моделирования и организации образовательно-развивающей среды в начальных классах является обеспечение кадрового потенциала, реализующего педагогическую деятельность. В процессе формирования инновационной развивающей образовательной среды важная роль отводится педагогу и его профессиональной подготовке. В вопросах моделирования образовательной среды в начальной школе одной из актуальных проблем является оценка и необходимая коррекция приоритетов, целей, задач, структуры, содержания, организации и технологий профессиональной подготовки педагогов начальной школы.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что создание развивающей образовательной среды начальной школы является многоплановым процессом, представляющим собой результат осмысления современных теоретических концепций и педагогических идей, усилий и действий различных субъектов сторон, обеспечивающих функциональность процесса образования.

Сравнительно новое понятие, вошедшее в тезаурус психолого-педагогической науки в последнее десятилетие, – развивающая образовательная среда – все еще является не до конца определенным и устоявшимся. Однако сегодня многие исследователи и педагогические практики используют данное понятие для целостного описания специфических особенностей развития образовательных явлений.

Процесс моделирования развивающей образовательной среды заключается в обеспечении совокупности условий, среди которых вопросы материально-технического и организационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, обеспечения



творческого эффективного взаимодействия школьников между собой, с педагогами, семьей, обществом и государством, использования методов и технологий активизации деятельности младших школьников, направленной на творческое личностное развитие обучающихся.

Моделирование развивающей образовательной среды строится на основе ряда факторов, обеспечивающих ее эффективность. Результативность среды образования должна диагностироваться в соответствии с целями образовательной организации и критериями ее функционирования, согласно актуальным государственным документам в сфере образования, а также с учетом особенностей развития современной педагогической мысли.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность понятий «образовательная среда», «развивающая образовательная среда». В работе осуществлен анализ отражения проблемы моделирования развивающей образовательной среды в психолого-педагогической литературе, в частности, формирование развивающей образовательной среды в системе начального образования. В статье приведены компоненты, условия формирования развивающей образовательной среды, а также критерии изучения ее эффективности.

Ключевые слова: развивающая образовательная среда, инновационная среда развития, система начального образования, система обучения и развития младших школьников, методология моделирования развивающей образовательной среды, условия моделирования развивающей образовательной среды.

SUMMARY

The article considers the essence of the concepts “educational environment”, “developing educational environment”. The work analyzes the reflection of the problem of modeling the developing educational environment in psychological and educational literature, in particular, the formation of a developing educational environment in the system of primary education. The article describes the components, the conditions of

formation of the developing educational environment, as well as criteria study its effectiveness.

Key words: developing educational environment, innovative environment development, primary education, training and development of younger students, modeling methodology developing educational environment, the conditions of the simulation education environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Г. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. – М.: ИЦКПС, 2000. – 288 с.

2. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 70–83.

3. Носова Т. А. Методология моделирования организационно-стимулирующей среды в начальной школе // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2012. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/104-6826>.

4. Петровский В. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. Петровский, Л. Кларина, Л. Смывина, Л. Стрелкова // Дошкольное образование в России / под ред. Р. Стеркиной. – М.: АСТ, 1996. – С. 57–90.

5. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М.: Смысл, 1997. – Вып. 7. Инноватор Bennett Colledge. – С. 34–52.

6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.





М. В. Овчинникова

УДК 371.4:37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА В НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Федеральными образовательными стандартами педагогического образования нового поколения, наряду с педагогической и другими видами профессиональной деятельности, выделяются исследовательская (для выпускников бакалавриата) и научно-исследовательская (для выпускников магистратуры) деятельности [20; 21]. Таким образом, подготовка к научно-исследовательской (исследовательской) деятельности будущих учителей математики становится обязательной составляющей учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях вне зависимости от формы обучения.

Поставленная задача требует от высшей школы организации соответствующей целенаправленной подготовки по формированию у будущих учителей компетенций для проведения исследований в своей профессиональной деятельности. В учебных планах направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование магистерская программа «Математика в профессиональном образовании» в Блоке 2 (Практика) на научно-исследовательскую работу выделено 39,5 зачетных единиц, или 1 422 академических часа, что подчеркивает значимость данной работы. Для направления 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Математика» в Гуманитарно-педагогической академии (филиале) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте на первом курсе в рамках работы проблемных групп читается курс «Первые шаги в научных исследованиях», который знакомит обу-

чающихся с основами научных исследований и позволяет им принимать участие в НИРС с первого курса.

Объектами профессиональной деятельности выпускников бакалавриата и программ магистратуры данных направлений подготовки, кроме обучения, воспитания и других, становятся образовательные системы [20; 21]. В общем понимании объекты научно-исследовательской деятельности учителей – это явления педагогической действительности, которые могут исследоваться на основе различных методологических подходов, одним из которых остается системный подход.

Изучение педагогических явлений и процессов в образовании с позиций теории педагогических систем (С. А. Архангельский, В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, В. В. Володько, А. В. Глузман, Л. Г. Викторова, Н. В. Кузьмина, В. А. Семиченко, Т. И. Шамова) раскрывает сущность системного подхода в педагогических исследованиях. С позиций этого подхода педагогические явления и процессы рассматриваются как сложноорганизованные объекты – системы, которые представляют собой структуру компонентов и выполняют определенные функции. Компонентами педагогических систем обычно являются цель и содержание образования, дидактические процессы и их формы, субъекты целостного педагогического процесса [6; 10; 13; 15]. В соответствии с системным подходом в педагогике научный анализ и практическая деятельность осуществляется с учетом связей между всеми компонентами системы, а также ее внешними связями с окружающей средой.

Научно-исследовательская деятельность представляет собой сложную динамическую систему. В своем исследовании мы рассматриваем научно-исследовательскую деятельность будущих учителей математики как педагогическую систему, которая является подсистемой системы профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. Поэтому считаем необходимым проанализировать и определить качественное своеобразие педагогических систем и их отличие от других социальных систем.



Цель статьи – уточнить дефиниции основных понятий, которые являются родовыми к понятию «педагогическая система», проанализировать существующие определения и выявить видовые отличия этого понятия для осмысления его сущности и осознания значения в процессе личностно ориентированной подготовки учителя математики.

Общая теория систем была объектом исследования многих известных ученых. Ретроспективный анализ исследований и публикаций по данному вопросу показал, что исследования проводятся в двух основных направлениях: развитие абстрактной теории систем и разработка вопросов прагматичного использования системной методологии. Так, в трудах классиков отечественного системного анализа (А. И. Уёмов, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.) разработаны основные вопросы теории системного анализа как каркаса нового научного знания, определены философские категории «система», «элемент», «часть», «целое» и др. Западные авторы (Дж. ван Гиг, Р. Эшби, Р. Акофф, Ф. Эмери, С. Бор) преимущественно исследовали вопрос осуществления прикладного системного анализа и его использования для анализа и проектирования организаций.

Среди работ, которые посвящены исследованию педагогических систем, классическими являются книги В. П. Беспалько, Л. Г. Викторовой, Н. И. Кузьминой. Современные исследователи – В. В. Володько, А. В. Глузман, А. А. Новиков – рассматривали структуру педагогической системы, а также применение этого понятия в педагогической науке. Результаты этих исследований активно используются в педагогических исследованиях научных школ нашего вуза.

Отметим, что в связи с особенностью нашего исследования системный подход является не только методологической основой профессиональной подготовки будущих учителей математики к научно-исследовательской деятельности, но и сам является объектом изучения, так как используется как инструмент этой деятельности, овладеть которым можно только изучив его.

Центральным понятием теории систем, кибернетики, системного анализа всей системологии является понятие системы. Рассмотрим основные определения системы, которые сформулированы учеными с разной степенью формализации.

Д. В. Аносов под системой понимает совокупность элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство [3].

В. Гиг [11] формулирует два варианта определения. 1. Система – совокупность частей или компонентов, связанных между собой организационно, которые при выходе из системы продолжают испытывать на себе ее влияние и испытывают изменения. 2. Под системой может пониматься естественное сочетание составных частей, которые самостоятельно существуют в природе, а также что-то абстрактное, порожденное воображением человека.

А. И. Уёмов понимает систему как множество объектов, которые обладают заранее определенными свойствами, с фиксированными отношениями между ними [19].

По мнению Р. Акоффа и Ф. Эмери, система – это множество взаимосвязанных элементов, каждый из которых связан прямо или косвенно с каждым другим элементом, а два никаких подмножества этого огромного множества не могут быть независимыми [1].

В теории организаций система – это а) целостность, созданная из частей и элементов целенаправленной деятельности, приобретающая новые свойства, которые отсутствуют в элементах и частях, которые ее образуют; б) объективная часть вселенной, включающая похожие и совместимые элементы, которые образуют особенное целое, взаимодействующее с внешней средой [8].

Н. И. Кондаков отмечает, что в современной философской науке система – это целостность, части которой (компоненты и подсистемы) настолько объединены между собой, что относительно внешнего всегда выступают как что-то единое, и это создает основу автономности системы, которая является относительно самостоятельной относительно



существования и поведения в окружающем мире [14].

Другими словами, система – это совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в определенном порядке компонентов (частей) некоторого целостного образования.

Символически это определение системы выглядит так:

$$\Sigma: \{\{M\}; \{x\}, F\}, \quad (1),$$

где $\{M\}$ – множество компонентов системы, $\{x\}$ – множество связей и отношений между ними; F – функция (новое свойство) системы, которая характеризует ее интегративность и целостность [10].

В своем исследовании мы придерживаемся определения системы П. К. Анохина [4]: система – такой комплекс избирательно привлеченных компонентов, в котором взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов на получение сфокусированного полезного результата.

Таким образом, системообразующим фактором становится результат жизнедеятельности системы.

В соответствии с этой дефиницией, символическое определение принимает вид [2]:

$$\Sigma: \{\{M\}; \{x\} F, G\}, \quad (2),$$

где $\{M\}$ – множество компонентов системы, $\{x\}$ – множество связей и отношений между ними; F – функция (новое свойство) системы, которая характеризует ее интегративность и целостность, G – системообразующий фактор.

На наш взгляд, существуют некоторые отличия в содержании понятия «системообразующий фактор». Его можно рассматривать как направленность на конкретный полезный результат (П. К. Анохин) или как деятельность, которая приобретает различный характер и оттенки в педагогических системах, функционирующих в разных социальных и этнических условиях (Г. Н. Александров). Мы придерживаемся первого мнения и считаем, что не сама педагогическая деятельность, а ее цель, мотив и результат выполняют системообразующую роль.

В соответствии с принятым определением нужно учитывать, что не все элементы объекта являются компонентами системы (отличие понятий «элемент системы» и «компонент системы»); существует комплекс избирательно привлеченных компонентов (целесообразный отбор компонентов системы), некоторые ограничения компонентов системы (взаимодействие и взаимоотношения, среди которых рассматриваются только существенные); каждое ограничение имеет определенное и конкретное значение, направленность на конкретные последствия взаимодействия (сфокусированного полезного результата, который является системообразующим фактором).

Любая система имеет свои специфические особенности, которые проявляются в анализе деятельности в конкретной предметной отрасли.

Далее рассмотрим основные понятия, связанные с понятием системы.

В дефинициях, приведенных выше, авторы употребляют термины «элемент» или «компонент» системы в одинаковом значении. Мы придерживаемся мнения В. А. Семиченко, которая считает, что эти термины не являются синонимичными [17]. Элементы системы – это ее строительный «материал», качественно различные между собой составляющие ее элементарного содержания, а компоненты системы – ее наименьшие части, которые сохраняют признаки системности.

Как справедливо отмечает Н. В. Морзе [16], структура системы – это совокупность существенных связей между компонентами системы.

Окружающая среда системы – целенаправленное, определенное множество компонентов, которые не являются компонентами исследуемой системы, но влияют на нее или предопределены ею.

Функция системы – ее позиция относительно системы высшего порядка; позиция формируется влиянием системы высшего порядка. Функционирование системы – взаимодействие компонентов, реализация внутренних связей системы и ее внешних отношений



с окружающей средой, результатом чего является определенное поведение.

Основой в системном исследовании является выделение совокупности признаков и их системное описание, которые выступают как критерии жизнеспособности системы. Как справедливо определяют И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин, системный подход – это «направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем... Он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта, на выявление разнообразных типов связи в нем и сведения их в единую теоретическую картину» [7, с. 612–614]. Авторы подчеркивают необходимость рассмотрения системных явлений с точки зрения организованности, структурности, функциональности и целостности.

Свойства системы – это качества ее компонентов, которые дают возможность количественного описания системы, ее выражения в определенных величинах.

Базовые свойства систем таковы: система стремится сохранить свою структуру (это свойство основано на объективном законе организации – законе самосохранения); система нуждается в управлении (существует набор потребностей субъектов); в системе формируется сложная зависимость свойств ее составных компонентов и подсистем (система может обладать свойствами, не присущими ее компонентам, и может не иметь свойств своих компонентов).

В действительности же системный объект или явление владеет значительно большим количеством признаков, свойств, характеристик. Контент-анализ литературы из разных областей знаний (философия, педагогика, психология, социология, экономика, медицина, математика, биология и т. д.) позволил выделить такие свойства системы, которые используются в этих науках: целостность, функциональность, эффективность, организованность, информативность, надежность, совместимость, коммуникабельность, экономичность, иерархичность, технологичность, автономность, цикличность, агрегативность, открытость,

структурность, быстроедействие, интегративность, управляемость, динамическая, комплексность, стойкость, экстенсивность, параметричность, адаптивность, интенсивность, сложность, оптимальность, стабильность, эволюционность, неопределенность, случайность, рекурсивность, внешность, дефицитность, безразличие и многие другие. Однако такое количество свойств системных объектов, которое выделяется общей теорией систем, не значит, что все они в полной мере должны быть использованы при изучении, моделировании или апробации определенной системы. Все зависит от конкретных условий.

Кроме перечисленных свойств, система имеет первично-фундаментальные свойства – эмерджентности, синергичности и мультипликативности [8].

Свойство эмерджентности означает, что целевые функции отдельных подсистем, как правило, не совпадают с целевой функцией самой системы; появление качественно новых свойств в организованной системе, отсутствующих в ее элементах и не характерных для них.

Свойство синергичности означает однонаправленность действий в системе, которая способствует усилению (умножению) конечного результата.

Свойство мультипликативности означает, что как позитивные, так и негативные эффекты в больших системах обладают свойством усиления (умножения).

К основным признакам системы относятся:

- наличие совокупных компонентов, каждый из которых является минимальной неделимой единицей в пределах данной системы. Каждый компонент системы выполняет лишь свойственную именно ему функцию, которая может быть реализована при условии его взаимосвязи с другими компонентами. Определить компонент системы значит выделить его структуру, способы связи его составных элементов;

- наличие определенных связей и отношений между компонентами (взаимодействие этих компонентов в системе определяет ее структурное построение).



Жизнедеятельность системы, ее функционирование, свойства обусловлены не столько поведением ее отдельных компонентов, сколько свойствами ее структуры:

- наличием в системе определенного уровня целостности, то есть наличием у нее интеграционных качеств, свойств, которые возникают в результате взаимодействия ее компонентов, которыми не владеет ни один из них;

- наличием в системе общей структуры, которая объединяет все компоненты системы; полнотой комплектности компонентов системы; согласованностью всех их функций;

- наличием связей с другими системами.

Специфическим признаком социальной системы является целенаправленность, то есть социальная система изначально создается для достижения определенной цели.

В исследовании мы рассматриваем одно из проявлений социальных систем – педагогическую систему. Многочисленные подходы к определению понятия «педагогическая система» можно объединить в несколько групп. В первой группе определений как существенный признак указывается целостность (В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, Т. И. Шамова), во второй группе – система рассматривается как «совокупность частей вместе с взаимосвязями между ними» (В. В. Володько, Н. В. Кузьмина), в третьей группе – как модель (В. И. Гинецинский). Дефиниция, которая дана Л. Г. Викторовой, – это синтез отмеченных подходов.

Как справедливо отмечает Н. В. Морзе, «четкое толкование педагогической системы и аналогично четкое представление о ее структуре и функциях окончательно не сформулированы в учебной и научной литературе» [16, с. 70].

По мнению В. П. Беспалько, педагогическая система – социально обусловленная целостность участников педагогического процесса, которые взаимодействуют на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и его духовными и материальными ценностями, направленная на формирование и развитие личности [6].

В. В. Володько под педагогической системой понимает систему, которая характеризуется целеустремленным развитием ученика (студента), функционированием, особенными структурами, связями и отношениями между ее компонентами (в том числе и функциональными) [10].

По определению В. И. Гинецинского, педагогическая система – это модель воспитания собственно в педагогическом значении. Модель включает такие компоненты педагогического влияния: цель, субъект, объект, содержание, средства и результаты [12].

Н. В. Морзе подчеркивает, что лишь обобщение и систематизация разных подходов к этой проблеме позволяют «синтезировать педагогическую систему как полностью определенную целостность и понять ее значение как предмета педагогической науки и объекта педагогической практики» [16, с. 70], а под понятием «педагогическая система» автор понимает сложную совокупность взаимодействующих компонентов, частных систем и связей, которые обеспечивают возможность влиять на педагогический процесс, то есть руководить им.

Н. В. Кузьмина означала педагогическую систему как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных цели воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [15, с. 43].

С точки зрения Л. Г. Викторовой, которая синтезировала в своей концепции представления многих ученых-педагогов, педагогическая система – это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, которые создают целостное единство, подчиненное целям воспитания и обучения. Автор подчеркивает, что ведущим принципом организации системы является принцип целостности, поскольку именно он включает и структуру, без которой невозможным является создание системы, и связи (в том числе связи управления), без которых невозможно функционирование системы [9].

Структурные компоненты педагогической системы являются базовыми и харак-



терными лишь для педагогических систем. К ним относятся цель как базовая точка создания педагогической системы; информация, поскольку условием существования любой системы является функционирование информационного потока; средства педагогической коммуникации, с помощью которых организуется деятельность субъектов обучения по усвоению учебной информации в зависимости от цели педагогической системы; контингент обучающихся, для которых и создается педагогическая система; педагоги, которые владеют знаниями и организуют деятельность. От педагогических кадров зависит и результативность педагогической системы.

В соответствии с формулой (2) педагогическая система M включает такие компоненты: субъекты обучения (обучаемые и обучающие), содержание образования и воспитания (как правило, регламентируется определенными планами и программами), средства обучения и воспитания (в конкретном случае – условия обучения и воспитания); X – связи и отношения между этими компонентами, которые реализуются в виде методов и приемов, организационных форм обучения и воспитания, а также разных форм и видов общения между субъектами обучения на всех уровнях, отношения субъектов обучения к содержанию и средствам обучения и воспитания. Системообразующий компонент G – развитие личности субъектов обучения.

При исследовании педагогических явлений, как правило, руководствуются необходимым и достаточным количеством системных характеристик.

При системном подходе к педагогическому явлению необходимо учитывать такие признаки, присущие педагогической системе:

1. Любая система состоит из компонентов, которые непосредственно образуют целое. При системном исследовании определения компонентов явления, которые изучаются, происходят с учетом их «места» в целостности. Взаимодействие компонентов целого обуславливает наличие новых «системных» качеств, которые несвойственны компонентам и являются результатом их интеграции.

2. Представление о целостности системы конкретизируется через понятие связи. Система – это не просто совокупность или сумма компонентов, а их целостное множество, которое соединяется системообразующими связями. Благодаря последним комплекс компонентов превращается в органическое целое, когда все компоненты связаны между собой и изменение одного из них ведет к изменению всех других [17].

3. Совокупность связей предопределяет понятие структуры и организации системы, которые отображают ее строение и внутреннюю форму, комплекс специфических отношений между компонентами целого. В. Г. Афанасьев отмечает: «Целостная система – это такая система, в которой внутренние связи частей между собой преобладают по отношению к движению этих частей и к внешнему действию на них» [5, с. 26].

4. Иерархическое построение системы (упорядоченная последовательность компонентов и уровней их взаимосвязи) определяется многообразием компонентов и системных связей. Иерархия оказывается в том, что каждый компонент системы является объектом действия не одного, непосредственно связанного с ним компонента, а всех. В свете системного подхода научно-исследовательская деятельность обучающихся вуза является динамической информационной системой, которая включает такие компоненты: субъекты деятельности (обучающиеся и преподаватели); содержание научно-исследовательской деятельности; условия и средства научно-исследовательской деятельности; связи и отношения между этими компонентами (методы и приемы, организационные формы научно-исследовательской деятельности, формы и виды общения между субъектами деятельности, отношения субъектов к содержанию и средствам деятельности). Системообразующей является завершающая цель научно-исследовательской деятельности обучающихся – развитие личности ее субъектов.

5. Способом регуляции системы как многоуровневой иерархии выступает процесс управления, для которого характерными яв-



ляются разные формы и способы связи, обеспечивающие системе оптимальное функционирование и развитие. Функционирование – источник и способ жизнедеятельности системы. Именно в процессе функционирования возникают предпосылки для перехода системы на высший уровень ее совершенствования. Выполняя свое назначение, компоненты системы способствуют достижению, прежде всего, специфических частно-системных целей. Последние же, в свою очередь, являются средством достижения общей цели.

6. Наличие управления способствует необходимому поиску и формулировке системообразующего компонента, который объединяет множество в единое целое. Под системообразующими факторами понимают все явления, силы, вещи, связи и отношения, которые приводят к образованию системы. Системообразующим фактором может быть результат функционирования системы (П. К. Анохин), регулярные и иррегулярные силы (В. А. Амбарцумян), время или будущее (А. Н. Аверьянов). С точки зрения управления педагогической системой объединительным компонентом в единое целое выступает цель. Мы разделяем точку зрения В. Г. Афанасьева, который отмечает, что «целостная система – система целесообразная, которая стремится достичь определенной цели» [5, с. 34]. Цель требует средств и действий по ее реализации. Действия системы, ее элементов с применением определенных средств для достижения цели – функция, способ «жизнедеятельности» системы.

Перечисленные основные признаки педагогических систем в своей совокупности позволяют обосновать необходимость и возможность использования системного подхода как базового для методологического анализа, который обеспечивает синтез научных знаний о научно-исследовательской деятельности обучающихся. Результатом проведенного системного анализа должен стать синтез научных знаний о содержании, структуре и функциях системы научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики, ее концептуальной модели и интеграция основ-

ных компонентов, которые связаны с развитием научно-исследовательской работы обучающихся вуза на качественно новом уровне.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются основные дефиниции понятия педагогической системы и некоторые особенности использования системного подхода в педагогических исследованиях, который обобщает методологию исследования сложных систем. Проанализированы положения системного подхода, которые были разработаны отечественными и зарубежными учеными и содействовали определению пределов и направлений его использования в образовательной проблематике, реализации основных принципов при проектировании и апробации педагогических систем.

Ключевые слова: система, дефиниция, методология исследования.

SUMMARY

The main definitions of the pedagogical system concept as well as some peculiarities of the systematic approach application within the pedagogical research are considered in the article. The systematic approach generalizes the methodology of the complex systems' research. Also, the statements of the systematic approach, suggested by Russian and foreign scholars, are analyzed in this article. These statements gave their input into the defining the limits and the trends of the systematic approach usage and application in education problems, main principles realization during pedagogical systems structuring and probation.

Key words: system, definition, research methodology.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М.: Сов. радио, 1974. – 272 с.
2. Александров Г. Н. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров, Н. И. Иванкова, Н. В. Тимошкина, Т. Л. Чшиева // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3 (2). – pp. 134–149.



3. Аносов Д. В. О развитии теории динамических систем за последнюю четверть века [Электронный ресурс]. – URL: <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1159456>.
4. Анохин П. К. Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М.: Наука, 1978. – 384 с.
5. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – С. 26.
6. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронежск. ун-та, 1977. – 204 с.
7. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Системный подход // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 612–614.
8. Введение в теорию организации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.standard-company.ru/standard-company6.shtml>.
9. Викторова Л. Г. О педагогических системах. – Красноярск: Изд-во. КГУ, 1989. – 101 с.
10. Володько В. М. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи. – К.: Педагогічна преса, 2000. – 148 с.
11. Гиг Дж., ван. Прикладная общая теория систем. – М.: Мир, 1981. – 733 с.
12. Гинецинский В. И. Основы теоретической. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1992. – 154 с.
13. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования: монография. – К.: Украинская энциклопедия, 1996. – 305 с.
14. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Наука, 1976. – С. 545.
15. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
16. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук. – К., 2003. – 596 с.
17. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. – Ялта: НМЦ «Надія», 2000. – 76 с.
18. Сетров М. И. Принцип системности и его основные понятия // Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль, 1970. – С. 54.
19. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/5034>.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/7995>.



3. И. Бажан

УДК: 372.47.001.57

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Современные тенденции развития дошкольного образования связаны с его переориентацией на приоритет развивающей функции по отношению к информационной. В связи с этим на первый план выдвигается задача целенаправленного обучения дошкольников познавательной деятельности, то есть способам познания окружающего мира: наблюдению, анализу, сравнению, классификации, моделированию.



Сегодня в связи с логизацией математического содержания основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы (является базовой в детских учреждениях Крыма) задача становится несколько шире: процесс обучения должен способствовать развитию наглядно-образного мышления дошкольника, а впоследствии – переходить и к словесно-логическому. Это возможно решить при создании специально организованного обучения. И одним из наиболее перспективных методов реализации эффективного обучения детей дошкольного возраста элементом математики является прием моделирования.

Для формирования математических представлений у дошкольников используются простые текстовые задачи. Именно применение на практике педагогами приема моделирования при работе над простыми текстовыми задачами способствует формированию умения у старших дошкольников осмысленно подходить к их решению и дает возможность полно увидеть зависимость между данными и искомой величиной в задаче. Однако в современных дошкольных образовательных учреждениях ощущается противоречие между обоснованной в теории необходимостью использования моделирования в обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач и реальной практикой, в которой предпочтение все же еще отдается традиционным методам обучения решению текстовых задач. Все вышеизложенное и определяет цель написания данной статьи.

Цель статьи – теоретически обосновать эффективность приема моделирования при обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач на действия сложения и вычитания.

Текстовые задачи являются важным средством обучения дошкольников математике. Задачи позволяют обучающимся понять смысл арифметических действий, установить взаимосвязь между величинами, результатом и компонентами действия, получить опыт применения математики в решении практических

задач. Согласно требованиям действующей программы по математике для дошкольного учреждения старшие дошкольники должны познакомиться с понятием «текстовая задача», ее структурными элементами и научиться решать простые текстовые задачи на действия «сложение» и «вычитание» (в пределах 10).

Методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников предполагает обучить их умению решать простые текстовые задачи следующих видов (указанные названия видов задач адресованы педагогам, а не детям) [4, с. 186]:

- задачи на нахождение суммы и остатка (это задачи, в которых раскрывается смысл арифметических действий сложения и вычитания);

- задачи на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц в прямой форме (это задачи, которые раскрывают понятие разностного отношения).

Однако, как показывает практика, дошкольники успешно могут справиться с решением еще одной группы задач, раскрывающих связь между компонентами и результатом действий сложения и вычитания. К этой группе относятся задачи на нахождение неизвестного слагаемого, уменьшаемого и вычитаемого. Обучающиеся 1 класса решают подобные задачи. В выборе арифметического действия им помогает на начальном этапе обучения выполнение операций над множествами объектов, а затем – знание правил, с помощью которых находится неизвестный компонент действия сложения или вычитания. Но дошкольников с этими правилами не знакомят. Однако научить их решать подобные задачи – проблема разрешимая. На помощь разрешению данной проблемы приходит эффективный методический прием – моделирование ситуаций, отраженных в задаче. Что же понимается под моделированием текста задачи? Моделирование – это процесс построения и использования определенной модели. Модель текстовой задачи – это компактная ее запись, которая полностью заменяет ее формулировку.

Профессор Л. П. Стойлова в своих лекциях по математике суть процесса модели-



рования текстовой задачи раскрывает как замену действий с реальными предметами, действиями с их муляжами, макетами, моделями (предметное моделирование) или с их графическими заменителями: рисунками, чертежами, схемами (графическое моделирование) [3]. Предметное моделирование позволяет осмыслить задачу и решить ее практическим способом. Графическое моделирование используется для правильного выбора действия и формирования общего умения решать задачи. Такая модель дает наглядное представление об отношениях между данными и искомым в задаче.

Помимо предметного и графического моделирования, существует знаковое моделирование, к которому относят краткую запись текста задачи и ее решение в виде числового выражения (или уравнения). Для дошкольников оптимальным является предметное моделирование (конструирование) и графическое моделирование (схема, рисунок). Рассмотрим разные взгляды методистов в области дошкольной математики на построение моделей при обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач.

В свое время ведущие методисты Г. П. Щедровицкий, Н. И. Непомнящая, Л. П. Клюева указывали на то, что понимание содержания простых арифметических задач и правильный выбор арифметического действия зависит от степени усвоения дошкольниками отношения «часть – целое». Для обобщения понятия об арифметических действиях методисты Непомнящая Н. И. и Клюева Л. П. предложили познакомить детей с моделями записи арифметических действий, отображающих связь и отношение между частью и целым [2]:

$$\square + \square = \bigcirc \text{ и } \bigcirc - \square = \square.$$

Предложенная ими формула – это схематическое изображение отношения части и целого (работа с геометрическими фигурами и деление их на 2 равные части). При решении задач нужно только определить, на что ориентирует вопрос задачи: на нахождение целого или части. Если находится целое, то задача решается сложением, а если его часть, тогда вычитанием.

Идею использования в таком виде моделей арифметических действий при обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач взяли в качестве основы Е. Щербакова и Л. Зайцева [5]. Учеными были разработаны образцы конспектов занятий по математике, на которых дошкольников обучали решению простых задач. Данная методика ориентирована на нахождение ответа на вопрос задачи не простым пересчетом элементов конечного множества, к которому обучающиеся всегда обращались, решая задачу практическим способом, а на основе построения модели арифметического действия (сложения или вычитания). Проиллюстрируем вышесказанное при решении задачи на нахождение суммы: «Для составления узора девочка взяла 4 синих и 2 красных кружка. Из скольких кружков девочка составила узор?». Педагог спрашивает: «Что надо узнать в задаче?». Обучающиеся повторяют вопрос задачи. Тогда педагог уточняет: «Другими словами, нужно узнать, сколько всего кружков использовала девочка для составления узора? Что же будем находить – целое или часть?» Обучающиеся определяют, что следует найти целое. После чего выбор останавливается на схеме-формуле со знаком «плюс», т. е. на модели действия «сложение». Обучающимся остается только подставить числа и решить пример, являющийся решением задачи.

Аналогично проводится работа по решению задачи на нахождение остатка. Проверку решения данных видов задач можно осуществить практическим способом (работа со счетным материалом). Если использовать эти модели в цветном изображении, то можно установить связь между компонентами и результатом действия и таким образом научить детей дошкольного возраста решать задачи на нахождение неизвестного компонента действий сложения и вычитания.

Исследования в области дошкольной математики подтверждают, что дошкольники, которые решают простые текстовые задачи на уровне счета (пересчитывают оба слагаемых или считают остаток) и не прибегают к моделированию схемы-формулы арифмети-



ческого действия первой ступени, перечисляются с очень большим трудом и долго не могут усвоить функцию арифметических действий в задаче. Не овладев этими действиями и средствами фиксации связей этих действий, такие дети, как правило, затрудняются решать простые задачи разных видов.

Методист в области начальной и дошкольной математики профессор А. В. Белошистая также дает рекомендации педагогам применять в своей практике моделирование как один из эффективных приемов при обучении дошкольников решению простых текстовых задач. А. В. Белошистая предлагает использовать простейшие рисовальные схемы, т. е. графические модели к словесной формулировке текстов задач. Она считает, что этот способ позволяет подвести обучающихся к выбору арифметического действия в решении задачи и непосредственно к вычислению результата.

Рассмотрим фрагменты занятий по обучению старших дошкольников составлять схему задачи и записывать решение задачи на нахождение суммы (остатка) [1].

На занятии используется наглядный материал: фланелеграф; карточки с цифрами; бархатные стрелки; счетные палочки; касса цифр (наборное полотно для каждого ребенка). Педагог проводит беседу:

– Послушайте и скажите, задача ли это: «Мартышка сорвала со стебелька 4 спелые клубнички и 2 зеленые. Поделилась ли она с попугаем?» Дети отвечают, что это не задача, т. к. нельзя ответить точно на этот вопрос.

– Измените вопрос так, чтобы получилась задача. Дети формулируют вопрос: «Сколько ягод сорвала мартышка?».

Далее, чтобы понять, как решается задача, педагог предлагает составить схему задачи:

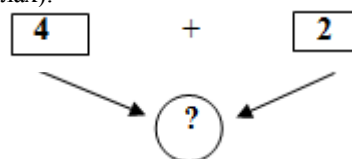
– Сколько спелых ягод сорвала мартышка? Обозначьте карточкой с цифрой.

– Сколько зеленых ягод сорвала мартышка? Обозначьте карточкой с цифрой.

– Назовите вопрос задачи. Обозначьте карточкой с вопросительным знаком.

– Найдите стрелочки и составьте схему задачи. У доски на фланелеграфе ребенок со-

ставляет схему задачи (остальные дети у себя на столах):



– Давайте проверим. У кого так же?

– Составьте решение задачи с помощью карточек с цифрами. Почему взяли знак плюс?

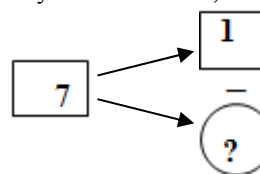
– Найдите ответ и проверьте его на палочках.

Фрагмент занятия по обучению дошкольников решению задач на нахождение остатка. Материал для работы остается тот же. Педагог проводит беседу:

– Послушайте и скажите, задача ли это: «На поляне расцвело 7 цветочков. Слоненок нечаянно наступил на один цветочек. Сколько цветов осталось?». Дети отвечают, что этот текст есть задача.

– Почему вы так считаете? (в ней есть 2 числа, в ней есть вопрос).

– Составьте схему на фланелеграфе (один ребенок работает у доски, остальные самостоятельно у себя на столах):



– Составьте пример на наборном полотне. Определите ответ.

– Почему надо вычитать число 1? (Слоненок наступил на цветок, поэтому цветов стало меньше).

– Стрелкой показали, что один цветок из семи пропал (расходящиеся стрелки).

Для осознания детьми построенной схемы задачи (сходящиеся или расходящиеся стрелки) и для осознания связи между построенной схемой и выбранным арифметическим действием к решению задачи А. В. Белошистая рекомендует педагогу использовать жестикоуляцию (движение) рук. В случае, когда стрелки в схеме сходятся (движение ладоней направлено друг к другу), мы моделируем



объединение двух частей в единое целое, а поэтому будем складывать числа. В случае, когда стрелки расходятся (движение ладоней направлено в разные стороны), мы моделируем удаление части из целого, поэтому числа будут вычитаться.

Нетрадиционность приведенных нами фрагментов занятий заключается в применении приема варьирования и изменения вопроса задачи, так как постановка вопроса задачи должна подчеркнуть его арифметический смысл; в применении приема моделирования при работе над задачей (графические схемы); в использовании логических приемов мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Таким образом, цель современного развивающего методического подхода при обучении старших дошкольников решению простых текстовых задач состоит в формировании у них умения самостоятельно осуществить выбор нужного арифметического действия, умения составить математическое выражение в соответствии с выбранным действием и выполнить простые вычисления (отсчитыванием или присчитыванием). У преподавателя нет возможности развить данные умения у обучающихся в равной степени в установленные программой сроки, поэтому формирование умения самостоятельно работать над решением задачи – одно из основных направлений современной дошкольной методики обучения математике. Этого можно достичь при условии внедрения в работу с дошкольниками методического приема моделирования и обучения детей моделированию различных ситуаций (заданных текстом задачи) с помощью предметной наглядности символического характера.

Метод моделирования обладает огромной эвристической силой, так как позволяет свести изучение сложного к простому, невидимого – к видимому, сделать любой сложный объект доступным для тщательного, всестороннего изучения.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме в области дошкольной математики – обучению детей старшего

дошкольного возраста решению простых текстовых задач. Автором статьи рассматривается и обосновывается эффективность методического приема моделирования в работе над текстовой задачей, на конкретных примерах иллюстрируются разные подходы к построению моделей задач.

Ключевые слова: методический прием, моделирование, модель, текстовая задача.

SUMMARY

The article is devoted to the issue of the preschool mathematics – training senior preschool children in solving simple text task. The author considers and proves the efficiency of methodical reception modeling work on text task, illustrated different approaches to the construction of tasks models with specific examples.

Key words: methodological procedure, modeling, model, text task.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белошистая А. В. Как обучить дошкольников решению задач // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 101–106.
2. Ключева Л. П. Некоторые особенности решения арифметических задач детьми старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1971. – № 4. – С. 30–35.
3. Стойлова Л. П., Фрейлах Н. И. Теоретические основы формирования элементарных математических представлений: курс лекций для студентов дошкольных отделений педагогических колледжей и вузов. – М.: Московское городское педагогическое общество, 2008.
4. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.
5. Щербакова Е., Зайцева Л. Арифметические модели для решения задач // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 11. – С. 22–24.





ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ



**И. В. Кузина, Е. В. Лёвкина,
В. Ф. Миронычева, Н. В. Федосеева**

УДК 378

ИМИТАЦИОННАЯ ИГРА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ МЛАДШИХ КУРСОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Стандарты бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование предполагают формирование ряда компетенций, которые целесообразно формировать на занятиях по дисциплинам педагогического цикла (способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции; способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; способность к самоорганизации и самообразованию; готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся; готовность к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса; готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования) [6; 7].

Использование игровых технологий в сфере профессионального образования и обучения в высшей школе рассматривалось неоднократно в трудах А. А. Андреева, Ю. В. Гущина, Е. М. Деевой, Л. А. Диденко, Е. Ю. Иг-



натъевой, Н. И. Мешкова, Н. Е. Садовниковой, С. Д. Смирнова, С. Б. Ступиной, Э. Г. Скибицкого, Е. В. Фабрикантовой, Г. А. Федотовой, Ю. Г. Фокина и многих других [1; 2; 3; 5; 8; 9; 10].

Однако возможности имитационных игр как средства активизации познавательной деятельности студентов и формирования готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности раскрываются недостаточно.

В связи с этим целесообразно проанализировать потенциал имитационных игр как разновидности игровых технологий при использовании их в ходе образования студентов, обучающихся по направлению Педагогическое образование. Теоретико-методологическое обоснование понимания и организации имитационного игрового действия, установления параметров их активизирующего влияния, анализ использования имитационных игр в ходе учебного процесса позволят объективно оценить возможности имитационных игр при изучении дисциплин педагогического цикла.

В условиях сокращения количества часов, отводимых на педагогическую практику, имитационные игры, проводимые в рамках занятий по педагогике, являются эффективным средством осмысления и практического применения полученных знаний [4].

Теоретическими и организационно-методическими основами рассмотрения и использования имитационных игр как формы работы со студентами при изучении дисциплин педагогического цикла является ряд подходов, позволяющих выявить все особенности имитационных игр в образовательном процессе вуза.

Компетентностный подход подразумевает учет в профессиональном образовательном процессе при организации игровой имитационной деятельности компетенций профессионально-педагогического образования.

Феноменологический подход – осознание и понимание профессионального образования, системы учебно-профессиональной и профессиональной деятельности относительно

но студента как отдельного феномена, требующего постоянного осмысления и совершенствования, задающего видение имитационной игры как одного из средств профессиональной готовности и развития педагогических способностей.

Герменевтический подход к интерпретации имитационной игры обозначает, что его содержание должно вовлекать будущего педагога в осмысление сущности игровой педагогической ситуации, умение взглянуть на ситуацию глазами каждого из участников, в опоре на эмпатию осуществлять выбор методов и средств взаимодействия в ситуации.

В рамках образовательного процесса вуза при изучении дисциплин педагогического цикла складывается ряд противоречий, обуславливающих необходимость обращения к имитационным играм как одному из способов повышения познавательной активности обучающегося и реализации единства теоретичности и практичности знаний.

Первое противоречие – между необходимостью овладения профессиональными компетенциями (знать и уметь использовать технологии, методы, приемы и т. д.) и ограниченными возможностями профессионального образования для применения на практике полученных профессиональных знаний (в силу специфики построения учебных планов в высшей школе количество часов на прохождение педагогической практики ограничено, особенно на младших курсах).

Второе противоречие обуславливается особенностями самих педагогических дисциплин, которые, в отличие от методик, представляются обучающимся излишне абстрагированными, теоретизированными, оторванными от реалий педагогической действительности, являясь при этом ориентированными на дальнейшую практическую деятельность, адекватную оценку образовательного процесса.

Поэтому использование имитационных игр на занятиях и их анализ как явления педагогической науки, позволяющего сделать видимыми, осязаемыми концепции, парадигмы и теории на примере практических ситуаций, могут оказать значительную роль в



стимулировании познавательной активности студента педагогического вуза при изучении особенностей педагогической действительности, явиться средством мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности [5].

Целесообразно предположить, что для стимулирования познавательной активности студентов, формирования у них готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности при изучении дисциплин педагогического цикла использование имитационных игр будет наиболее эффективным.

Критерии подготовки и подбор игрового действия как средства профессионального образования в игре-имитации определяются характером и объемом учебного материала. Она представляет собой завуалированное игровой формой практическое задание, требующее детального анализа причинно-следственных связей, мотивов поведения субъектов, диагностирования состояния явления, рассматриваемого в ситуации, прогнозирования развития событий. Сутью задания в имитационной игре выступает педагогическая ситуация, взятая либо из реальных условий (посещение занятия, видеофрагмент урока, внеклассного мероприятия и т. п.), либо из художественных произведений, соприкасающихся с проблемами воспитания и образования. В связи с этим имитационные игры при изучении дисциплин педагогического цикла могут быть различной продолжительности в зависимости от цели занятия или решаемой в ходе него задачи.

Параметрами активизирующего потенциала имитационной игры были определены:

- проявление заинтересованности студентов в приобретении знаний в ходе участия в совместной игровой деятельности, активность при выполнении взятых на себя ролей;
- наличие желания и стремления работать с дополнительными источниками информации;
- наличие заинтересованности в конечном результате, влияние на выбор темы курсового исследования.

Выявление стимулирующего влияния имитационных игр на познавательную деятель-

ность студентов, развитие у них готовности к педагогической деятельности при овладении дисциплинами педагогического цикла осуществлялось в несколько этапов.

На первом этапе осуществлялась диагностика в виде письменного опроса, в ходе которой было выявлено, какие темы вызывают наибольшие затруднения. Респондентами выступили студенты 2 курса естественно-географического факультета (профили подготовки Биология и География), историко-филологического (профили подготовки Русский язык и Литература) и физико-математического факультетов (профили подготовки Математика и Физика). Было установлено, что наиболее сложными для восприятия являются темы, касающиеся анализа основ организации образовательного процесса («Модели и парадигмы воспитания», «Методология и методологические основы педагогики» и т. п.), а также подразумевающие теоретическое осмысление практической педагогической деятельности («Методика подготовки и проведения внеклассного воспитательного мероприятия», «Воспитательная система класса», «Воспитательная система школы» и др.).

Второй этап включал проведение имитационной игры в рамках темы «Воспитательная система школы». Студенты 2 курса естественно-географического факультета являлись контрольной группой, занятия в которой проводились в традиционной семинарской форме. В других группах (историко-филологический (профили подготовки Русский язык и Литература) и физико-математический факультет (профили подготовки Математика и Физика) в форме игры-имитации.

Тема игры – «Воспитательная система школы «Дружба – это волшебство». Игра была рассчитана на два занятия. Базовое задание для выполнения, предлагаемое студентам: открывается новое муниципальное бюджетное образовательное учреждение – средняя школа № 5, она располагается в одном из густонаселенных районов города, реализует задачи инклюзивного образования; контингент учеников разнороден. Возникает необходимость вовлечения всех учащихся в си-



стему воспитательной деятельности. Педагогический коллектив смешанный, но преобладают молодые педагоги и педагоги со стажем работы 10–15 лет. Директор является сторонником реализации инноваций.

Цель игры – создание модели воспитательной системы школы на основе инновационных подходов. Результатом игрового действия выступает готовая к реализации модель воспитательной системы школы «Дружба – это волшебство». Данная имитационная игра предполагает распределение по ролям:

- директор школы;
- заместитель директора по воспитательной работе;
- классный руководитель;
- учащийся (-еся).

Роли распределяются согласно желаниям и возможностям студентов.

Сущность роли директора – это взаимосвязь профессионально-педагогической и учебно-профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность заключается в управлении функционированием воспитательной системы школы. В ходе выполнения роли обучающийся должен ознакомиться с тенденциями развития современного образования (учебно-профессиональный компонент), понятиями воспитательных систем и их многообразием, основами управления воспитательной системы школы.

Студенту, выполняющему роль директора, могут быть предложены следующие задания:

- создание списка литературы и электронных ресурсов об управлении воспитательной системой школы;
- создание видеоконтента по проблемам современного образования (видеоконференции и вебинары, выставленные на youtube материалы конференций edcrunch, Московского салона образования и т. д.);
- анализ нормативной базы образовательной организации по вопросам воспитания;
- участие в вебинаре по проблемам в образовании, обоснование и представление актуальных проблем вебинара;

– составление списка идей относительно теоретического обоснования и организационно-деятельностной составляющей модели воспитательной системы «Дружба – это волшебство»;

- разработка базовых основ системы;
- создание стратегической программы развития воспитательной системы школы «Дружба – это волшебство» (например, на 3 года).

Сущность деятельности заместителя директора строится также на сочетании профессионально-педагогического и учебно-профессионального компонентов. Заместитель директора реализует ряд функций управления воспитательной системой школы, осуществляет планирование воспитательной работы, следит за соблюдением нормативно-правовых актов, контактирует с классными руководителями, совместно с ними продумывает ход реализации воспитательной работы школы.

Студенту, выполняющему роль заместителя директора по воспитательной работе, могут быть предложены следующие задания:

- составление списка литературы и интернет-источников по вопросам концепций воспитания и создание контента;
- участие в вебинаре по проблемам воспитания, презентация идей вебинара;
- компиляция наиболее значимых для создания воспитательной системы школы «Дружба – это волшебство» концепций и их основных положений;
- составление плана работы с классными руководителями по вопросам воспитания;
- создание годовой программы развития воспитательной работы школы.

Сущность деятельности классного руководителя – организация внеклассных воспитательных мероприятий, создание плана воспитательной работы класса, создание воспитательной системы класса, формирование воспитательной среды класса, климата классного коллектива.

На этом уровне могут быть предложены следующие задания для выполнения:



- изучение профессиональных социальных сетей, составление аналитической справки на предмет определения направления деятельности классных руководителей в рамках воспитательной работы класса (социальная сеть работников образования, pedsovet.org, pedsovet.su, методкабинет, методсовет, прошколу.ru и т. д.);

- составление списка литературы и мини-контента по вопросам воспитания;

- создание плана воспитательной работы класса;

- разработка модели воспитательной работы класса;

- создание аналитической справки по оценке существующих воспитательных технологий;

- создание базы методического инструментария, наиболее приемлемого для реализации воспитательной системы школы «Дружба – это волшебство»;

- подготовка небольшого выступления для педагогического совета по вопросам воспитательной системы класса или организации классного коллектива.

В роли классных руководителей могут быть задействованы несколько обучающихся. При мониторинге результата их деятельности и ее оценке они будут иметь возможность советоваться и помогать друг другу.

Сущность роли учащегося, представителя совета школы. Так как частью и субъектом воспитательной системы школы является учащийся, то одна из ролей должна быть представлена от лица детей. Школьник участвует в реализации воспитательной системы, является ее субъектом, предлагает свои варианты тем занятий, форм проведения и т. д. Студенту (-ам) предлагается в рамках данного кейса следующая система заданий:

- создание контента, включающего как видео-, так и аудиоматериалы и интернет-ресурсы, периодические издания и литературу, в которых рассматриваются особенности современных школьников разного возраста;

- составление списка рекомендаций по созданию воспитательной системы с позиций учащихся;

- анализ и оценка воспитательных систем с позиций их возможностей заинтересовать школьника, вовлечь в активную деятельность, в школьную жизнь (компилятивные материалы);

- создание аналитической справки по использованию школьниками игровых мобильных приложений, многопользовательских игр, других разновидностей игр, установление на этой основе рейтинга игр среди детей и подростков;

- разработка игровых заданий для школьников разного возраста в рамках реализации воспитательной системы школы;

- создание технологической карты внеклассного воспитательного мероприятия для учащихся.

Реализация имитационной игры возможна при содружестве всех «ролей», так как воспитательная система школы является единым функционирующим «организмом».

Результаты работы оценивались по двум направлениям.

Во-первых, индивидуальное выполнение. Оценивается количество и качество выполненных заданий каждым участником, форма их презентации (доклад с презентацией, интерактивный плакат, инфокарта и т. п.). К каждому из заданий предлагается своя шкала оценивания [4].

Во-вторых, оценивается готовый продукт, то есть воспитательная система школы «Дружба – это волшебство», на основании разработанного пакета документов. Система критериев оценивания строится на анализе роли каждого участника и степени активности и заинтересованности в ходе осуществления совместной деятельности. Оценивание происходит в форме защиты проекта. Дополнительные баллы присуждались за творческий подход, нетрадиционный стиль мышления и т. д.

Мы использовали приведенную выше систему оценивания, хотя могут быть и дополнительные варианты. Воспитательные системы могут быть также оценены сокурсниками либо студентами вуза в целом в ходе голосования за лучший проект (например, в социальных сетях).



Можно также использовать систему разных номинаций для тех, кто лучше проявил себя в каких-либо частях проекта, но не занял призовых мест.

Уместно и использование рейтинга. Просуммировав все полученные баллы в группе, включая голосование, побеждает тот, кто наберет большее количество баллов.

Как показали наблюдения и опрос, проведенный после игры в контрольной группе студентов, у обучающихся был низкий уровень активности, наступала быстрая утомляемость в ходе занятия, снижался уровень заинтересованности; из 20 человек в группе работали 5–6, эмоциональная оценка занятия невысокая, не проявили заинтересованности обучающиеся в работе с дополнительной литературой, не возникло стимула к дальнейшему изучению данной проблематики, несмотря на что задавались вопросы по теме как на воспроизведение, так и на осмысление воспитательных систем и условий их реализации. При выборе тематики курсовых исследований студенты старались по возможности выбрать иные темы. В дальнейшем в контрольных заданиях, отвечая на вопросы, касающиеся воспитательных систем, студенты показали невысокие результаты: допускались ошибки в указании основ тех или иных воспитательных систем и концепций, описании процедур реализации их на практике, установлении авторства систем (на 20 вопросов 3 человека ответили верно, допустив незначительные ошибки, у 7 человек существенные пробелы в основах воспитательных систем, 13 человек продемонстрировали слабую ориентацию не только в основах, но и в особенностях организации воспитательных систем).

Результаты работы в экспериментальных группах оказались выше. Ознакомившись с заданиями, студенты активно принимались за выполнение, что выражалось в проявлении самостоятельности при планировании этапов деятельности, совместных обсуждениях по поводу распределения обязанностей, активности и творческом подходе к реализации предстоящей роли (директор, заместитель по воспитательной работе, педагог, обучающий-

ся), показательно было выраженное стремление работать с дополнительными источниками информации, которое проявилось в необходимости получения консультаций преподавателей и дальнейшем результате работы. Ряд студентов (3 человека) выразили желание продолжить работу далее и выйти на уровень написания исследований.

При выполнении контрольных заданий количество ошибок снизилось в отличие от контрольной группы (6 человек не допустили ошибок; незначительные ошибки в описании воспитательных систем либо установлении авторства допустили 19 человек; невысокие результаты показали лишь 7 обучающихся).

Таким образом, использование имитационных игр в преподавании дисциплин педагогического цикла является весьма полезным для стимулирования познавательной активности обучающихся и развития у них готовности к осуществлению в дальнейшем профессионально-педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется использование потенциала имитационных игр в ходе работы со студентами, обучающимися по направлению подготовки Педагогическое образование в ходе освоения ими дисциплин педагогического цикла. Основанием анализа послужили результаты имитационной игры, разработанной и проведенной авторами.

Ключевые слова: имитационная игра, компетентностный подход, познавательная деятельность студентов, роли (директор, заместитель директора, классный руководитель, учащийся).

SUMMARY

The article examines the use of the potential of simulation games in the course of working with students of direction of preparation "Pedagogical education" in the course of the development of pedagogical subjects. The basis of the analysis was the results of a simulation game, developed and conducted by the authors.

Key words: imitation game, competence approach, cognitive activity of students, roles (director, deputy director, class teacher, student).



ЛИТЕРАТУРА

1. Гуцин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal [Электронный ресурс]. – № 2. – 2012. – С. 1–18. – URL: www.psyanima.ru.
2. Деева Е. М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе: практикум. – Ульяновск: УлГТУ, 2015. – 116 с.
3. Диденко Л. А. Использование современных педагогических технологий в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учебное пособие. – Изд-е 2; доп. и перераб. – Красноярск, 2015. – 174 с.
4. Кузина И. В., Лёвкина Е. В., Миронычева В. Ф. Профессиональное самообразование и личностный рост будущего педагога в условиях инновационного педагогического пространства // Успехи современной науки и образования. – Белгород: Ключев Сергей Васильевич, 2016. – Т. 1. – № 7. – С. 114–120.
5. Лёвкина Е. В., Иванцова Е. С. Игровые технологии в обучении будущих педагогов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2015. – № 3. – С. 67–69.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8073/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%B7/7375/Prikaz_%E2%84%96_91_ot_09.02.2016.pdf.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс]. – URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/7995/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/7225/Prikaz_%C2%A6_1426_ot_04.12.2015.pdf.
8. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
9. Фабрикантова Е. В. Интерактивные технологии и мультимедийные средства обучения: учебное пособие для студентов факультета дошкольного и начального образования / Е. В. Фабрикантова, Е. Е. Полянская, Т. В. Ильясова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. – 52 с.
10. Федотова Г. А., Игнатъева Е. Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособие / авт.-сост. Г. А. Федотова Е. Ю. Игнатъева; НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2010. – 104 с.





Е. В. Вовк

УДК 371

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПО ЛИЧНОСТНЫМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧАЮЩИХСЯ

На современном этапе своего развития система отечественного образования переживает период модернизации, который характеризуется осознанием необходимости смены ориентиров в образовании от традиционного пути получения знаний к формированию универсальных способностей. Данная необходимость отражена в актуальных государственных нормативных документах, посвященных модернизации системы образования Российской Федерации.

Государственная программа «Развитие образования на 2013–2020 гг.» гласит, что миссией отечественной системы образования на современном этапе его развития является реализация всеми гражданами личностного позитивного потенциала, а именно: культурного, экономического и социального. Из этого следует, что модернизация в указанном ключе напрямую связана с индивидуализацией процесса образования [2].

Современная образовательная политика в России предусматривает удовлетворение образовательных потребностей личности, общества и государства посредством следования в образовании принципам индивидуализации. Учет данных принципов способствует созданию условий, позволяющих оптимизировать и повысить эффективность процесса формирования духовно-нравственной развитой личности гражданина, способного обес-

печить высокий уровень жизни себе и окружающему обществу, содействовать процессу закономерного развития государства. Указанная необходимость в индивидуализации образования как одной из характеристик его модернизации реализуется путем применения ряда специальных средств. Одним из таких средств является технология построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с учетом их особенностей различного рода.

Целью данной статьи является исследование проблемы моделирования индивидуальных образовательных маршрутов с учетом личностных и образовательных результатов обучающихся.

Индивидуализация в истории отечественного образования – явление не новое. Однако на разных этапах развития образования изменялось научное отношение к данному явлению и подходам его достижения в образовательном процессе. В течение длительного времени в отечественной педагогике индивидуализация образования понималась в качестве организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей личности обучающегося, его способностей и возможностей, знаний и умений, наличия склонностей и опыта. Такой подход отражен в научных взглядах Т.М. Ковалевой, П.Г. Щедровицкого, Д.Б. Эльконина и др.

В современных педагогических исследованиях наблюдается изменение и углубление концептуальных позиций советских ученых относительно проблемы индивидуализации учебного процесса. Идеи моделирования индивидуального образовательного маршрута обучающихся представлены в научных исследованиях Л. К. Артемовой, С. В. Воробьевой, С. В. Жолована, Т. А. Тряпициной и др. Сегодня под индивидуализацией образования понимается «процесс приобретения обучающимся на протяжении всего пути его развития определенных уровней самосознания и самоопределения как необходимых элементов индивидуальности, с помощью которых личность способна усваивать общекультурный потенциал и вносить творческий элемент в социальное» [4, с. 32].



В современных педагогических концепциях как одно из средств достижения индивидуализации образования рассматривается процесс моделирования образовательных маршрутов обучающихся. В результате анализа публикаций Е. А. Александровой, Е. А. Климова, Ю. Н. Логиновой определена тенденция к использованию понятия «индивидуальная образовательная траектория» наряду с термином «индивидуальный образовательный маршрут». Изучение работ указанных авторов позволяет прийти к выводу, что данные понятия не являются тождественными, так как образовательная траектория понимается учеными как более широкое понятие по сравнению с индивидуальным образовательным маршрутом.

По мнению А. В. Хуторской, индивидуальная траектория образования представляет собой «осознанный выбор необходимых компонентов содержания образования (цели обучения, выполнимые задачи, доступные формы и методы работы, темп деятельности, личностная составляющая, способы и формы контроля и оценки проделанной работы)» [7, с. 154].

Исследуя проблему моделирования индивидуального образовательного маршрута, Т. А. Тряпицина анализирует в его рамках роль индивидуальной программы, которая основывается на реализации таких личностных характеристик обучающегося, как степень учебной и социальной успешности, уровень состояния здоровья. По мнению исследовательницы, в процессе реализации индивидуальной программы обучения позиция самого обучающегося не является до конца самостоятельной, ведь в данном ключе остается лишь сделать выбор [4].

Н. Г. Зверева предлагает рассматривать индивидуальный образовательный маршрут в качестве вариативной структуры учебной деятельности обучающегося, в которой необходимо учитывать его личностные особенности. Исследовательница подчеркивает, что уровень эффективности процесса моделирования индивидуального образовательного маршрута влияет на образовательное и личностное

развитие обучающегося не только в рамках отдельного предмета, но и в рамках всего учебно-воспитательного процесса [3].

Согласно результатам исследований М. А. Кунаш, М. И. Лукьяновой, С. В. Марковой, можно утверждать, что индивидуальный образовательный маршрут – это интегрированная модель движения обучающегося в образовательном процессе.

Развитие образования характеризуется постоянным обновлением идей относительно проектирования образовательных маршрутов и поиска различных способов решения указанной проблемы. По мнению ряда исследователей (В. И. Богословский, Н. А. Дука, А. В. Туркина) в вопросе рассмотрения индивидуального образовательного маршрута ключевыми являются понятия «путь» или «движение», определяющие его сущность. Говоря о сущности процесса моделирования индивидуального образовательного маршрута, стоит понимать, что он является не просто определенным выбранным учебным путем, а маршрутом реализации личностного потенциала обучающегося, обязательным условием которого является сохранение активной личностной позиции.

Реализация индивидуального маршрута образования возможна в результате целенаправленного проектирования образовательной программы. Согласно принципам индивидуализации, обязательным условием является осознание процессов самоопределения и самореализации обучающегося.

Рассмотрев сущность понятия «индивидуальный образовательный маршрут», обратимся к проблемам построения маршрутов образования. К одной из них исследователи относят тот факт, что в процессе моделирования сам маршрут и принципы его построения непосредственно для личности обучающегося остаются неясными. Ведь сама деятельность для обучающегося не является самоцелью, а средством достижения определенных результатов, значимых для него. Для того чтобы повысить интерес обучающегося к самой деятельности, следует повысить ее актуальность для обучающихся. Для этой цели



процесс моделирования индивидуальных образовательных маршрутов должен строиться с учетом личностных и образовательных результатов.

По мнению Н. Е. Сторожевой, в процессе моделирования образовательных маршрутов важным условием является учет принципов, направленных на повышение эффективности использования технологии построения индивидуальных образовательных маршрутов в учебно-воспитательном процессе. К данным принципам исследовательница относит:

- обязательное соблюдение интересов обучающегося;
- личную активную позицию обучающегося;
- взаимодействие и согласованность действий обучающегося и учителя;
- системное, целенаправленное и гарантированное сопровождение обучающегося учителем;
- опору на достижение планируемых личностных и образовательных результатов, необходимую для оценки успешности образовательного процесса всеми его участниками [5].

В процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов результаты образовательной деятельности должны быть ожидаемыми и измеряться конкретными достижениями обучающихся, которые выражаются в знаниях, умениях, навыках, способностях, компетенциях. Указанные результаты выступают определяющим фактором того, что «должен будет выполнять обучающийся по окончании обучения» [1, с. 13].

Такая позиция к пониманию результатов обучения с применением технологии моделирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов позволяет видеть планируемые результаты образовательной деятельности более точно, благодаря чему конкретно их формулировать, что оптимизирует процесс их достижения в современных условиях реализации учебно-воспитательного процесса.

Результаты образовательной деятельности, как и в традиционной педагогике, воспринимаются сегодня в качестве оценки успешности учебной деятельности. Однако на

современном этапе развития отечественного образования и педагогической науки оценка является более объемной, содержательной и эффективной категорией в вопросах применения на практике.

В процессе моделирования индивидуальных образовательных маршрутов рациональным является осознание необходимости планирования личностных и образовательных результатов обучающегося для того, чтобы последний мог осознавать, прогнозировать и контролировать собственные учебные успехи и достижения, свое отношение к результатам образовательной деятельности, к самому себе в рамках данной деятельности и к процессу обучения в целом.

Обратимся к более подробному рассмотрению указных результатов. Итак, в данном исследовании под образовательными результатами понимается усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, приобретение опыта решения проблемных ситуаций как в учебной деятельности, так и в общественной жизни, подбор способов и направлений деятельности. Обобщая вышесказанное, можно указать на то, что данные образовательные результаты являются теми общими ключевыми компетенциями, которые прописаны в актуальных государственных образовательных стандартах, а также теми знаниями и умениями, которые должны быть сформированы у обучающегося по окончании изучения определенной дисциплины согласно учебной программе.

В значении личностных результатов будем рассматривать систему мотивационно-ценностных отношений обучающегося. Данная система включает такие компоненты, как отношение к себе, другим субъектам процесса образования, к процессу обучения и его результатам. По мнению педагогов-практиков, актуализация личностных и образовательных результатов обучающихся происходит уже на начальном этапе моделирования индивидуального образовательного маршрута.

Определение перечня стадий, этапов или уровней процесса моделирования индивидуальных маршрутов образования обучающихся



является сегодня одной из актуальных педагогических проблем. Вслед за М. В. Трофимовым считаем эффективным применение таких стадий организации процесса моделирования и реализации индивидуального образовательного маршрута, как концептуальная и прикладная [6].

Концептуальная стадия включает такие компоненты, как обоснование цели, идеи и проблемы реализации проектируемого индивидуального маршрута образования. Важной на данной стадии является проблема определения основания для выбора маршрута, которыми могут служить жизненные и профессиональные планы обучающегося, уровень его достижений в учебной деятельности, степень образованности, уровень состояния здоровья и другие факторы. Более осознанному подходу к процессу моделирования и реализации индивидуальных маршрутов на концептуальной стадии способствует процесс самостоятельного формулирования личных образовательных целей самими обучающимися.

Прикладная стадия предполагает разработку алгоритма действий субъектов образовательного процесса, выбор заданий и форм диагностики и коррекции полученных результатов. Указанная стадия состоит из следующих этапов:

- содержательный этап, заключающийся в определении учебных дисциплин и модулей освоения;

- проектировочный этап, состоящий из процедуры построения модели специальных заданий, определения порядка усвоения ключевых компетенций, выбора способов усвоения знаний для организации самостоятельного обучения;

- диагностический этап, заключающийся в оценке уровня личностных и образовательных результатов.

Рассмотрим примерный алгоритм реализации образовательного маршрута в рамках конкретного учебного предмета. Он может включать такие компоненты:

- ознакомление с алгоритмом образовательного маршрута;

- постановка целей образовательной деятельности;

- выбор способов и форм деятельности, направленной на освоение материала, с учетом индивидуального стиля учебной деятельности обучающегося;

- освоение учебного материала;

- промежуточная диагностика личностных и образовательных результатов;

- итоговое представление и оценка результатов освоения учебного содержания [6].

В рамках указанного примерного алгоритма необходимым условием является определение сущности и функции деятельности обучающегося и педагога, технологических аспектов организации процесса обучения, разработка карт самообразования и самооценки, маршрутных листов.

На современном этапе развития системы образования с целью повышения его эффективности целесообразным является осознание необходимости индивидуализации процесса обучения. Одним из средств достижения данного условия является применение технологии построения индивидуальных образовательных маршрутов, которые следует воспринимать в качестве нормативных документов, отражающих путь личностного развития и становления обучающегося в процессе освоения учебных программ.

В процессе движения по выбранному индивидуальному образовательному маршруту личность может достигнуть максимального уровня компетентности и успешности в образовательной деятельности. Основанием для выбора маршрута может служить ряд факторов, но одними из ведущих критериев должны быть личностные и образовательные результаты. Важным аспектом является процесс моделирования маршрута, включающий этапы целеполагания, выбора технологических приемов реализации учебной программы, диагностики и оценки полученных результатов.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость индивидуализации системы образования, рассматривается сущность данного процесса на современном этапе развития отечественной педагогической науки. В работе проанализи-



рована технология моделирования индивидуальных образовательных маршрутов как одно из средств индивидуализации процесса образования. В статье указаны рекомендуемые стадии процесса моделирования индивидуальных образовательных маршрутов и его примерный алгоритм.

Ключевые слова: индивидуализация процесса образования, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, личностные и образовательные результаты обучающегося, процесс моделирования индивидуальных образовательных маршрутов, алгоритм проектирования индивидуального образовательного маршрута.

SUMMARY

The necessity of individualization of education system is substantiated in the article, the essence of this process at the present stage of development of national pedagogical science is considered. In work the technology of modeling of individual educational routes as one of means of an individualization of process of formation is analyzed. The article describes the recommended stages of process of modeling individual educational routes and its approximate algorithm.

Key words: individualization of process of education, individual educational trajectory, individual educational route, personal and educational outcomes of the student, the simulation of individual educational routes, the algorithm of designing the individual educational route.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы»: утверждена постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 22.10.2016 г.)

3. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2007. – 232 с.

4. Образовательная программа – маршрут ученика: ч. 1 / под ред. А. П. Тряпициной, Е. И. Казаковой. – СПб.: ЮИПК, 1998. – 118 с.

5. Сторожева Н. Е. Особенности проектирования индивидуальных маршрутов обучающихся с учетом их личностных и образовательных результатов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4 (20). – С. 176–180.

6. Трофимов М. В. Проблемно-поисковая организация индивидуальных образовательных маршрутов студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2012. – 22 с.

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



О. Н. Гончарова, Е. А. Стус

УДК 372.851

МЕТОДОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Огромное влияние на все сферы жизнедеятельности человека и, прежде всего, на систему образования оказывает интенсивное развитие информационных технологий.



Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования. Этот процесс заключается в совершенствовании образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Процесс информатизации общества направлен на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания в здоровьесберегающих условиях.

Целью данной статьи является рассмотрение ИКТ и форм реализации электронных средств обучения в деятельности педагогов. В качестве главной задачи авторы ставят выяснение того, какое влияние оказывает на учебный процесс комплексное использование электронных средств обучения и какие дополнительные возможности дает педагогам применение ИКТ в образовательном процессе.

В работах многих исследователей (Г. Л. Ежова, С. А. Бешенков, Н. А. Дашниц, А. Ю. Кравцова, Л. Х. Зайнутдинова, А. А. Кузнецова, Т. А. Лавина, С. В. Панюкова, М. П. Лапчик, Н. В. Сафонова и др.) отмечено, что использование средств ИКТ в процессе обучения позволяет придать учебному процессу личностно ориентированный целенаправленный характер за счет обеспечения интерактивного диалога. Также особое внимание уделяется тому, что использование средств ИКТ позволяет сформировать индивидуальный план обучения для каждого учащегося, развивать у учащихся умения к самостоятельной работе за счет возможности осуществления поиска учебной информации в глобальных и локальных сетях; автоматизировать контроль учебного материала; автоматизировать учебную деятельность учащихся, повышая их мотивацию с помощью наглядного представления учебного материала на экране, использования аудиовизуальных возможностей, предоставления учащимся возможности управления различными объектами и т. д. Частичную реализацию вышеперечисленных возможностей можно увидеть в современных электронных средствах учебного назначения (ЭСУН).

Учебное средство, которое реализует возможности информационных технологий (ИТ), называется *электронным средством учебного назначения*. Электронные средства учебного назначения ориентированы на достижение следующих целей: автоматизацию процессов информационно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением; предоставление учебной информации средствами мультимедийных технологий; осуществление обратной связи с пользователем во время интерактивного взаимодействия; автоматизацию контроля результатов обучения [1].

Электронные средства обучения различаются множеством форм их реализации, которые обусловлены спецификой предметных областей и возможностями современных компьютерных технологий. По методическому назначению электронные средства обучения можно разделить на следующие виды:

1. *Обучающие программные средства*, методическим назначением которых является обеспечение необходимого уровня усвоения, который контролируется с помощью обратной связи, реализуемой средствами программы.

2. *Программные системы – тренажеры*. Данные средства предназначены для осуществления самоподготовки, получения навыков учебной деятельности и отработки умений. Тренажеры обычно используются при закреплении или повторении ранее пройденного материала.

3. *Контролирующие программные средства* – это программы, которые предназначены для контроля (самоконтроля) уровня усвоения учебного материала.

4. *Информационно-справочные и информационно-поисковые программные средства* – это средства, которые предоставляют возможность выбора и вывода необходимой пользователю информации, главным методическим назначением которых является формирование навыков и умений при работе с информацией и ее систематизация.

5. *Имитационные программные системы* – это средства, которые предоставляют определенную область реального мира для



изучения ее основных функциональных и структурных характеристик с помощью некоторого ограниченного набора параметров.

6. *Моделирующие программные средства* – это системы, которые предоставляют в распоряжение учащегося основные элементы и типы функций, необходимых для моделирования определенной реальности. Данные средства предназначены для создания модели явления, объекта, ситуации или процесса (реальных или «виртуальных») с целью их изучения и исследования.

7. *Демонстрационные программные средства* – это средства, которые используются для обеспечения наглядного представления учебного материала и визуализации изучаемых процессов и явлений, взаимосвязей между объектами.

8. *Учебно-игровые программные средства* предназначены для имитации учебных ситуаций (например, для выработки оптимальной стратегии действия или с целью формирования умений принимать оптимальное решение).

9. *Досуговые программные средства* – средства, которые используются для организации деятельности учащихся во внеклассной (внешкольной) работе с целью развития внимания, памяти, реакции и т. д. [3].

Данный перечень видов средств обучения не является полным, это связано с созданием новых программных продуктов и развитием компьютерных технологий, следствием которых является появление новых видов ЭСО и форм их реализации.

Комплексное использование электронных средств учебного назначения – это взаимосвязанное, совокупное использование компонентов различных электронных средств учебного назначения, которое направлено на организацию и осуществление учебной деятельности по сбору, накоплению, обработке, передаче учебной информации, представленной в графическом, текстовом, аудиовизуальном видах, а также автоматизацию контроля результатов обучения для решения учебных задач, в том числе адаптированных к различным уровням подготовки учащихся [4].

Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе дает педагогам дополнительные дидактические возможности, такие как:

1. *Незамедлительная обратная связь*, которая является необходимой для обеспечения интерактивного диалога между преподавателем и средствами ИКТ.

2. *Компьютерная визуализация учебной информации*, которая предполагает реализацию возможностей современных средств визуализации объектов, явлений, процессов (реальных или «виртуальных»), а также их моделей. Такая реализация представляет их в динамике развития в пространственном и временном движении с сохранением возможности диалогового общения с программой.

3. *Компьютерное моделирование* во время изучаемых процессов, явлений, объектов и их отношений.

4. *Автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработка результатов учебного эксперимента*, который представлен на экране с возможностью многократного повторения эксперимента или его фрагмента. Такой подход позволяет подтверждать результаты экспериментов, модифицировать значения параметров (например, физических величин) в соответствии с условиями эксперимента, а также осуществлять постановку гипотезы эксперимента и ее проверку, изменять исследуемую ситуацию по результатам эксперимента и прогнозировать результаты исследования.

5. *Автоматизация процессов организационного управления учебной деятельностью и контроль результатов усвоения учебного материала*: создание и распространение организационно-методических материалов.

6. *Автоматизация процессов информационной деятельности и информационного взаимодействия* в общеобразовательных учреждениях и системе образования, создание единой образовательной среды [5].

Использование ЭСО в образовательном процессе имеет ряд ключевых аспектов.

Мотивационный аспект заключается в создании условий для максимального учета



индивидуальных возможностей и потребностей учащихся, выбора уровня и темпа подготовки, раскрытия творческого потенциала учащихся и удовлетворения их образовательных потребностей.

Содержательный аспект. Элементы, которые не могут быть реализованы в традиционном учебнике, дополняют электронные средства образования. Например, быстрый поиск нужной информации, работа с наглядными моделями сложных и труднообъяснимых процессов.

Организационный аспект. Использование ЭСО в классно-урочной, индивидуальной, проектно-групповой моделях обучения и внеклассной работе.

Учебно-методический аспект состоит в обеспечении учебно-методического сопровождения учебного предмета с помощью ЭСО. Электронные средства образования успешно применяются при подготовке к урокам; непосредственно на уроках (при изложении нового материала, для закрепления полученных знаний) и для организации самостоятельной работы учащихся с дополнительным материалом.

Контрольно-оценочный аспект. Электронные средства обучения позволяют осуществлять различные виды контроля: тематический, промежуточный, итоговый и поурочный.

В связи с вышеуказанными аспектами образовательные электронные ресурсы должны удовлетворять следующим методическим требованиям:

1. Представление учебного материала с помощью ЭСО должно строиться на взаимодействии и взаимосвязи образных, понятийных и действенных компонентов мышления учащихся.

2. Образовательные электронные ресурсы и издания должны обеспечивать отражение системы научных понятий образовательной области в виде многоступенчатой иерархической структуры. Каждый уровень данной структуры должен соответствовать определенному внутридисциплинарному уровню и обеспечивать логическую взаимосвязь этих понятий.

3. Образовательные и электронные издания и ресурсы должны предоставлять учащемуся возможность различных тренировочных и контролируемых действий, целью которых является поэтапное повышение внутридисциплинарного уровня знаний учащихся, осуществление эвристической и алгоритмической деятельности учащихся [6].

Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе оказывают существенное влияние на характер взаимодействия между преподавателем и учащимся, методы и формы представления учебного материала, а также на методику проведения уроков в целом. Следовательно, ИКТ не заменяют традиционные подходы к обучению, а существенно повышают их эффективность. Главной целью для педагога является поиск подходящего места информационно-коммуникационным технологиям в учебном процессе, то есть необходимо идти от педагогической задачи к ИКТ в том случае, когда они более эффективны, чем обычные стандартные технологии педагога.

Эффективность обучения с помощью средств информационно-коммуникационных технологий в значительной степени зависит от правильного выбора их использования. Это означает, что с самым совершенным электронным средством учебного назначения учащиеся будут работать с истинным удовольствием лишь до тех пор, пока присутствует элемент новизны. На коротком временном интервале необходимые мотивы для учения могут быть созданы новизной средства обучения и занимательностью изложения. В процессе реализации обучения нельзя допускать длительное отсутствие интеллектуального контакта между учителем и учащимся. Для обеспечения такого контакта учителю необходимо выполнять общие методические требования: пояснять учащимся познавательные задачи так, чтобы они стали личными задачами для них; пробуждать интерес учеников путем мобилизации их внимания и познавательных усилий; обсуждать с учениками способы решения задач, проблем, разрабатывать гипотезы и пути их проверки; пы-



таться восстановить в памяти учащихся предшествующий познавательный опыт, который необходим для усвоения нового знания; обращать внимание учащихся на главные объекты, задавать дополнительные вопросы и, если необходимо, обсуждать их.

Благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий деятельность педагогов становится дифференцированной. Компьютер помогает учителю в управлении учебным процессом, дает рекомендации о целесообразности применения конкретных обучающих воздействий к тем или иным учащимся. В это время ученики, применяя ИКТ, повышают интенсивность своей умственной деятельности. Во время работы с ИКТ учащиеся выстраивают процесс познания самостоятельно, исходя из своих индивидуальных интересов и способностей. Кроме того, между учителем и учеником складываются еще и творческие отношения.

Гармоничное сочетание традиционной методики и информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе позволяет повысить эффективность современного образования, спроектировать траекторию занятий с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, его способностей и природных задатков, а также учитывать условия социализации в современной школе. При обучении ИКТ помогают реализовать дифференцированный подход в обучении, выделить дополнительное время слабым ученикам для практики, на осмысление нового материала, устранение проблемных мест, а сильным ученикам позволяют ускорить продвижение в обучении, внести в процесс обучения элементы творчества.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена использованию ИКТ средств обучения в средней школе. Раскрыты методические назначения электронных средств обучения; перечислены дополнительные дидактические возможности, которые дает применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронные сред-

ства, информатизация, образование, программные средства, образовательный процесс, средняя общеобразовательная школа, учебный процесс, подходы к обучению.

SUMMARY

The article is devoted to the use of ICT teaching aids in secondary school. Methodical purposes of electronic means of training are disclosed; lists additional didactic opportunities, which gives the application of information and communication technologies in the educational process.

Key words: information and communication technologies, electronic means, informatization, education, software, educational process, secondary education, secondary general education school, educational process, approaches to learning.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 127 с.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
3. Козлов О. А. Принципы использования информационных технологий обучения в образовательном процессе технических вузов // Ученые записки. – М.: ИИО РАО, 2001. – Выпуск 5. – С. 168–182.
4. Использование электронных средств учебного назначения в средней общеобразовательной школе. Общие сведения [Электронный ресурс]. – URL: http://www.dissforall.com/_catalog/t16/_science/78/221407.html.
5. Семенов А., Книфзингер А., Резвик С., Шмидт Э. Информационные и коммуникационные технологии в школе // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 35–45.
6. Методические подходы к комплексному использованию электронных средств учебного назначения в средней общеобразовательной школе. Общие сведения [Электронный ресурс]. – URL: <http://leb.nlr.ru/edoc/301672/>.



Н. А. Пахтусова

УДК 378

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В условиях модернизации образования в качестве важнейшей задачи российским правительством провозглашается задача адаптации образовательной системы к требованиям современного общества, в том числе к требованиям рынка труда. Следовательно, изучение профессиональных и социальных ориентаций молодежи, особенностей их профессионального самоопределения является актуальной исследовательской задачей.

Профессиональное самоопределение можно рассматривать как разрешение противоречия между субъективными предпочтениями индивида и внешней по отношению к нему социальной ситуацией, определяющей возможности реализации этих предпочтений. Как показывает опыт, в современных условиях профессиональное самоопределение молодежи (выбор профессии, работы) задается, с одной стороны, индивидуальными факторами (интерес к профессии, индивидуальные склонности, способности, призвание и т. п.), с другой – социальными, внешними по отношению к содержанию выбранной специальности.

При исследовании проблемы профессионального самоопределения студентов-выпускников профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета одной из важнейших задач являлось изучение имеющихся у них перспектив на трудоустройство по окончании вуза.

Необходимо отметить, что исследование проводилось в декабре 2016 г., фактически за полгода до окончания обучения вуза, но, тем

не менее примерно третья часть выпускников серьезно обеспокоена своим будущим трудоустройством. Об этом свидетельствует тот факт, что 36,4% респондентов уже во время обучения в вузе занимаются поисками работы. Вместе с тем исследование показало высокий процент выпускников, для которых дальнейшее трудоустройство и поиск работы – далекая перспектива, 48,0% респондентов не занимаются поисками работы и 15,6% даже не задумывались над этим.

Данный инфантилизм молодежи в поиске работы можно объяснить игнорированием многих из существующих возможностей нахождения работы. В немалой степени это связано с нежеланием попадать в жесткую ситуацию рынка труда. Другим важным моментом является высокий уровень самоорганизации выпускников вузов, необходимый для того, чтобы преодолевать трудности, связанные с некомфортными условиями предлагаемого труда. Исследование показало достаточно высокий уровень притязаний выпускников в отборе критериев, соответствующих их представлениям о будущем месте работы. Ответы на вопрос «Каковы для Вас критерии выбора места работы?» размещены в таблице 1.

Анализ ответов респондентов показывает, что выпускники предпочитают финансовое благополучие (свое и предприятия), стабильность, социальные гарантии и возможности карьерного роста; ориентированы на социальную значимость, престиж, благоприятные условия работы, материальное стимулирование и т. д.

Работа с людьми, труд в коллективе, добрые и дружественные отношения является особой ценностью для тех, кто ориентирован на сотрудничество с окружающими. На значимость дружного коллектива (дружественная рабочая атмосфера) указал практически каждый третий (примерно 31,2% выпускников). Престижность будущей работы для выпускников находится на 8 месте. Этот фактор связан, прежде всего, с возможностью занимать высокую статусную позицию и получать определенные блага, например, быстрый карьерный рост, возможность руководить



Таблица 1.

**Характеристика критериев выбора места работы выпускниками
Профессионально-педагогического института**

Вариант ответа	Процент ответивших	Ранг ответа
Хорошая базовая зарплата	61,1	1
Сильное финансовое положение предприятия (учреждения, компании)	36,3	2
Социальные гарантии (соцпакет)	32,5	3
Дружественная рабочая атмосфера	31,2	4
Четкие пути карьерного роста	24,7	5
Успех предприятия (учреждения, компании) на рынке	22,1	6
Хорошая репутация компании (предприятия, учреждения)	19,5	7
Возможность контакта с людьми	19,5	7
Возможность комбинировать профессиональную и личную жизнь	16,9	8
Поддержка руководством Вашего развития	16,9	8
Престижность работы в компании (предприятии, учреждении)	16,9	8
Оплата сверхурочного времени	15,6	9
Техническое оснащение рабочего места	15,6	9
Премия за достижения в работе	15,6	9
Социальная значимость работы	13,0	10
Возможность проявить себя как лидер	13,0	10
Творческое окружение на работе	10,4	11
Способность руководства стимулировать работников	10,4	11
Профессиональное обучение и развитие	7,8	12
Дополнительные льготы и привилегии	6,5	13
Интересные (оригинальные) услуги, оказываемые учреждением	6,5	13
Финансовая поддержка при повышении квалификации	5,2	14
Возможность самостоятельно распоряжаться рабочим временем	5,2	14
Высокий уровень ответственности	5,2	14
Возможность путешествий	3,9	15
Гибкий график работы	3,9	15
Вдохновляющее высшее руководство	2,6	17
Возможность обучения и стажировки за границей	2,6	17

и т. д. Вместе с тем творческая атмосфера, профессиональное обучение и развитие, а также высокий уровень ответственности стоят лишь на 11-м, 12-м и 14-м местах соответственно.

Таким образом, можно констатировать, что в представлениях выпускников о будущей работе на первом месте находятся инструментальные ценности – оплата труда, комфортность труда. Содержательные цели будущей деятельности для них либо неясны, либо не существуют вообще.

Результаты исследования показывают, что оценивая свои возможности и перспективу трудоустройства, треть выпускников испытывает неуверенность за свое будущее. При ответе на вопрос «Как Вы считаете, легко ли Вам будет трудоустроиться по окончании вуза?» 35,1% предположили, что они не будут испытывать затруднения в трудоустройстве; 27,3% считают, что затруднения будут; 35,1% не смогли однозначно ответить на поставленный вопрос. Как видим, прогноз о неуверенности значительной части выпускников вузов



Таблица 2.

Мнения студентов о факторах, способствующих трудоустройству

Вариант ответа	Процент ответивших
Вы владеете хорошими коммуникативными качествами и легко убедите работодателя взять Вас на работу	19,5
Вы владеете навыками поиска работы и навыками для трудоустройства (умеете составлять резюме, умеете отправлять резюме по электронной почте в различные организации, пишете без ошибок, умеете находить в сети адреса организаций, нуждающихся в специалистах и т. д.)	6,5
У Вас хорошие профессиональные знания и умения, Вы компетентный специалист	6,5
Вы собираетесь написать дипломную работу, предложив в ней реальную (конкретную) технологию для отраслевой сферы, и это Вам поможет устроиться на работу	1,3
Вы уверены в себе	16,9

в своих возможностях трудоустройства подтверждается.

Необходимо отметить, что 24,7% из 35,1% респондентов, полагающих, что им удастся избежать затруднений при трудоустройстве, уже имеют постоянное место работы, совмещающая ее с учебной, или транзитивную работу в отраслевой сфере, что и придает им значительную долю уверенности. Данную уверенность респонденты объясняют определенными обстоятельствами. Факторы, способствующие трудоустройству выпускников, представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, первое ранговое место занимает такой факт как наличие у респондентов коммуникативных качеств (на это указало 19,5% студентов, уверенных в возможности трудоустроиться без проблем). Вместе с тем определенную уверенность выпускников в возможностях трудоустройства обеспечивает такая черта, как самоуверенность респондентов (на это указало 16,9% студентов). Нет сомнений в том, что в современных условиях уверенность в себе как личностное профессионально значимое качество имеет непреходящую ценность. В меняющихся экономических условиях возрастает роль профессионально-личностных качеств, обес-

печивающих конкурентоспособность на рынке труда, построение успешной профессиональной карьеры.

Однако, судя по ответам респондентов, уверенность в своих возможностях в трудоустройстве далеко не связана с их профессионализмом, т.к. только 6,5% из них отмечают профессиональные знания и умения в качестве фактора, положительно влияющего на их трудоустройство, 1,3% собираются написать дипломную работу, предложив в ней реальную (конкретную) технологию для предприятия (учреждения), что поможет им, как они полагают, положительно решить вопрос с трудоустройством, и лишь 6,5% респондентов обладают навыками поиска работы и трудоустройства.

В рейтинге качеств личности, определенных выпускниками как самые важные для осуществления профессиональной деятельности, оказались такие, как трудолюбие – 1 место (на данное качество указали 70,9% респондентов), ответственность – 2 место (60,6%), исполнительность – 3 место (41,7%), на 4 месте – знание своего дела (38,2 %), и на 5 месте – организованность (36,4 %). Следовательно, профессиональные знания и умения не относятся, по мнению студентов, к чи-



Таблица 3.

Мнения студентов о том, кто должен и что должно им помочь устроиться на работу по окончании вуза

Вариант ответа	Кол-во ответивших	Процент ответивших
Вуз (государство)	15	19,5
Родители	3	3,9
Руководители учреждений, в которых проходила практика студентов	1	1,3
Каждый студент должен сам отвечать за свое трудоустройство	27	35,1
В трудовое законодательство необходимо внести статью о молодых специалистах	28	36,3

слу приоритетных, уступая место личностным качествам. Чтобы обеспечить высокую конкурентоспособность своих выпускников на рынке труда и их успешную профессиональную деятельность, вузу необходимо прививать студентам как умения и навыки в решении широкого круга вопросов в сфере своей будущей профессиональной деятельности, так и развивать их личностные качества.

Обобщая вышеизложенные факты, можно констатировать то, что уверенность респондентов в их возможности легко трудоустроиться зиждется в данный момент только на двух обстоятельствах: наличие временной работы в отраслевой сфере и владение коммуникативными навыками. Почему же такие обстоятельства, как профессионализм, способности применять профессиональные знания и умения на практике, выпускники не рассматривают в качестве важных факторов при трудоустройстве? Можно предположить, что выпускники оценивают свои профессиональные знания и умения как недостаточные.

Далее в процессе исследования мы выяснили, что думают выпускники о том, кто должен заниматься вопросом их трудоустройства. Мнения респондентов отражены в таблице 3.

Данные таблицы 3 позволяют судить о том, что половина выпускников считает тру-

доустройство своей обязанностью, другая же часть перекладывает эту ответственность на различных субъектов (государство, семью, руководителей предприятий, учреждений и др.).

Важным аспектом в анализе представлений респондента о субъектах, ответственных за их трудоустройство, является то, что значительная часть студентов среди субъектов, ответственных за трудоустройство выпускников вузов, рассматривает государство. При этом респонденты предлагают конкретные меры, которые должно предпринять государство, а именно 36,3% из них предлагают внести в трудовое законодательство статью о молодых специалистах.

Для анализа свободных ответов выпускников по организации мероприятий, содействующих их успешному трудоустройству, а также успешному обучению в вузе, в анкете нами был задан прожективный вопрос: «Если бы Вы были ректором вуза, какие условия и мероприятия вы организовали бы для успешного трудоустройства выпускников?»

Наши студенты-выпускники предлагают широкий набор мероприятий, обеспечивающих, на их взгляд, не только успешность обучения, но и успешность трудоустройства по окончании вуза, важными среди которых являются личные встречи потенциальных работодателей со студентами (35,1%), ярмарка



вакансий, проводимая в вузе (19,5%), свободное посещение на 4 курсе для получения опыта и стажа с целью дальнейшего трудоустройства (10,4%), направление на работу (2,6%), презентация и обзор рынка труда (5,2%) и т.д. Отметим, что на сегодняшний день действительно существует сложность, связанная с отсутствием у выпускников вузов требуемых работодателем стажа и опыта работы. Опыт работы по специальности является одним из существенных требований к кандидатам на замещение предлагаемых на рынке труда вакансий. Соответственно, не имеющим опыта работы и стажа выпускникам вузов в этом случае найти работу зачастую достаточно сложно.

Предложения респондентов отражают те тенденции, которые характерны для российского профессионального образования в целом. Отсюда следует, что проблемы, связанные с профессиональным самоопределением выпускников вузов на этапе завершения обучения и трудоустройства, успешно будут разрешаться при условии гармоничного состояния, потребности и притязания как региональной экономической сферы, так и конкретного выпускника как будущего субъекта этой сферы.

Исследование выявило ряд проблем, требующих оперативного разрешения. Эти проблемы носят содержательный, организационный, психоэмоциональный характер. Для их решения разработаны рекомендации субъектам, участвующим в подготовке и трудоустройстве выпускников профессионально-педагогических вузов и выделены основные направления работы вуза, требующие корректировки: совершенствование форм делового и социального партнерства; совершенствование условий организации практического обучения студентов; совершенствование локальных актов, обеспечивающих права на труд выпускников; техническое и технологическое совершенствование образовательного процесса.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сущность проблемы профессионального самоопределения су-

бъектов труда на этапе завершения учебы в вузе и их трудоустройства. Выявлены профессиональные намерения выпускников профессионально-педагогического вуза, а также определены факторы, влияющие на их трудоустройство: высокий уровень притязаний в отборе критериев, соответствующих их представлениям о будущем месте работы, ответственность за трудоустройство.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, трудоустройство, выпускник, фактор, профессиональное образование

SUMMARY

The article reveals the essence of the problem of professional self-determination of labor subjects at the stage of completion of studies at the university and their employment. The professional intentions of the graduates of the vocational-pedagogical university have been determined, and factors have been identified that have impact on their work, including a high level of claims in the selection of criteria corresponding to their views on the future workplace, responsibility for employment.

Key words: professional self-determination, employment, graduate, factor, vocational education

ЛИТЕРАТУРА

1. Герцог Г.А. Информационно-аналитический отчет по результатам опроса студентов профессионально-педагогических специальностей ППИ / Г. А. Герцог, Е. А. Гнатышина, Н. А. Пахтусова. – Проф.-пед. ин-т Челябин. гос. пед. ун-та. – Челябинск, 2016. – 40 с.
2. Герцог Г.А. Мониторинг в образовательном процессе вуза: опыт теоретико-эмпирического анализа проблемы управления качеством профессиональной подготовки кадров / Г. А. Герцог, Е. А. Гнатышина, В. В. Садырин. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2011. – 296 с.
3. Пахтусова Н.А. Некоторые аспекты проблемы трудоустройства выпускников высших учебных заведений // Сборник статей VI международной научно-практической конференции «World science: problems and innovations». – Пенза: Мцнс «Наука и просвещение», 2016. – Ч. 1. – С. 208–212.



4. Сенько Ю. В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура // Педагогика. – 2011. – № 2.



ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ





Т. В. Никитина

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ

К уровню подготовки сотрудника правоохранительных органов в целом и уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) в частности предъявляются особые требования, так как от эффективности выполнения должностных обязанностей и профессионализма во многом зависит общественное спокойствие и укрепление государственной власти.

Для сотрудников УИС важной составляющей профессиональной подготовки является коммуникативная компетенция, так как от них, помимо знаний закона, нормативно-правовой документации требуются еще и определенные коммуникативные способности: умение убеждать, заинтересовать, учитывать индивидуально-психологические особенности собеседника. Но, как показывает практика, уровень коммуникативной подготовки многих сотрудников УИС не отвечает современным требованиям, предъявляемым к деятельности учреждений и органов ФСИН России.

Основной причиной сложившейся ситуации, на наш взгляд, является имеющееся противоречие между возрастающей потребностью в специалистах, имеющих высокий уровень владения профессиональной коммуникацией, и отсутствием приемлемой методической системы формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции будущих офицеров УИС.

Цель исследования – определить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России на основе интерпретации данных констатирующего эксперимента.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- провести анкетирование курсантов и профессорско-преподавательского состава;
- проанализировать наблюдения и беседы курсантов и преподавателей;
- определить уровень коммуникативных и организаторских склонностей курсантов;
- оценить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, используя метод самооценки курсантов.

Для определения уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России мы использовали несколько взаимодополняющих методик: авторскую анкету для курсантов, авторскую анкету для преподавателей, анализ наблюдений и бесед курсантов и профессорско-преподавательского состава; методику «Самооценка профессиональной коммуникативной компетенции», методику оценки коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин).

Достоверность получаемых выводов на основе используемых методик обеспечивалась сопоставлением данных, полученных каждой отдельной методикой, с результатами других, успеваемостью курсантов [5, с. 117]. В целом были применены методы исследования, адекватные предмету исследования.

Так, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 408 курсантов 1–4 курсов. При составлении анкеты была выбрана открытая форма по неструктурированному типу, предоставляющая респонденту максимальную свободу в выборе ответа и полузакрытые вопросы.

Заканчивая определение «коммуникативная компетенция – это...», 40,2 % опрошенных привели следующее определение: готовность к взаимодействию для достижения определенной цели; 17,6 % – процесс общения посредством языка; 14,7 % – хорошее владение русским языком; 9,8 % – искусное использование языка в качестве средства общения; 6,9 % – умение излагать свои мысли; 4,9 % – вид коммуникативного способа обще-



ния; 3,9 % – способность к передаче и обмену информацией; 1,9 % курсантов затруднились дать определение.

При перечислении известных видов речевой деятельности курсантами были названы слушание – 53,9 %, чтение – 51,9 %, письмо – 48 %, говорение – 41 %, письменная – 17,6 % устная – 15,7 %, монолог, диалог – 13,7 % профессиональная – 6,9 %, мышление – 5,9 %, перевод – 4,9 %, повседневная – 2,9 %, жестами – 2 %, выступления перед аудиторией – 1 %.

Из них вызывают особые затруднения следующие виды: у 19,3 % опрошенных затруднение вызывает письмо, т. к. допускается большое количество ошибок. Прежде всего, это может быть связано с тем, что некоторые курсанты имеют низкий уровень школьных знаний по русскому языку или русский язык является для курсанта неродным, что вызывает определенные сложности. Чтение и говорение вызывают затруднения у 12,5 % респондентов, в основном, как следствие врожденных особенностей. У 11,5 % курсантов затруднение вызывает слушание, т. к. они отвлекаются и, в силу своих возрастных особенностей, не могут надолго сконцентрировать свое внимание. Перевод, как следствие незнания иностранного языка, вызывает затруднения у 4,9 % курсантов. Затруднений не имеется у 1 % опрошенных, так как данные курсанты отметили, что русский язык является для них родным. 51 % опрошенных воздержались от ответа, так как считают, что затруднений не имеют, что спорно, поскольку можно сделать вывод о том, что данные курсанты не разграничивают виды речевой деятельности (говорение, чтение, слушание, письмо) и ее формы (устная, письменная, диалог, монолог и т. д.).

На вопрос «Какие умения, с Вашей точки зрения, должны обеспечивать успешную коммуникацию в самых разных ситуациях?» были получены следующие ответы: умение слушать – 31,4 %, грамотность – 30,1 %, коммуникабельность – 25,9 %, начитанность (большой словарный запас) – 16,9 %, красноречие – 16,4 %, жестикуляция – 15,7 %, тактичность –

11,7 %, эмоциональность – 10,5 %, культура речи – 10,3 %, ораторское мастерство – 5,6 %, искренность – 5,4 %, развитая мимика – 4,6 %, чистота речи – 2,9 %, разносторонность развития – 1,9 %, чувство юмора – 1,2 %, хладнокровие – 1 %, логика – 0,7 %.

При этом респонденты считают, что в их речи достаточно хорошо развиты следующие характеристики, способствующие успешной коммуникации: грамотность – 20 %, эмоциональность – 18,6 %, тактичность – 15,2 %, простота речи – 14,4 %, юмор – 13 %, дикция – 12,2 %, правильная интонация – 9,3 %, умение слушать – 8,8 %, конкретность – 7,8 %, постановка голоса – 6,6 %, чистота речи – 6,6 %, владение русским языком – 1 %.

В качестве недостатков собственной речи были указаны низкий уровень грамотности – 23,5 %, слова-паразиты – 20,3 %, маленький словарный запас, тавтология – 19,4 %, неправильная постановка ударения – 15,2 %, дефекты речи (заикание, картавость, шепелявость) и очень быстрое произношение – по 10,3 %, употребление нецензурной лексики – 8,8 %, и, по мнению 5 % опрошенных, у них нет недостатков.

В числе личностных качеств, мешающих успешному овладению речью, были перечислены следующие: лень – 27,45 %, трудно быстро сформулировать мысль в устной речи – 25 %, волнение – 24,3 %, неусидчивость – 18,6 %, нет таких качеств – 18,4 %, плохая память – 15,7 %, вспыльчивость – 8,08 %.

Таким образом, большинству курсантов лень мешает совершенствовать свою речевую деятельность и, как следствие, вызывает трудности при формулировании своих мыслей.

На вопрос «Хотите ли Вы совершенствовать свою коммуникативную компетенцию? Почему?» курсанты ответили следующим образом: совершенству нет предела – 25 %, повысить культурный уровень – 23 %, чтобы правильно выражать свои мысли – 13,7 %, для карьерного роста – 10,8 %, чтобы пополнить словарный запас – 10 %, чтобы убеждать людей в правильности принимаемых решений – 6,1 %; нет, так как русский язык мой родной – 15 %; может быть – 5,6 %.



Формулируя, каким с коммуникативной точки зрения должен быть идеальный сотрудник УИС, были получены следующие ответы: коммуникабельным – 33,5 %, психически устойчивым – 31,3 %, грамотным – 27,7 %, тактичным – 20,3 %, компетентным – 18,6 %, обладать чувством юмора – 18,4 %, убедительным – 17,9 %, хорошо владеть русским и знать иностранный язык – 17,4 %, должен уметь слушать – 16,2 %, прямолинейным – 14,7 %, соблюдать закон – 12,7 %, воспитанным – 12,5 %, знать Конституцию РФ – 3,6 %.

Судя по ответам курсантов на данный вопрос, не все из них понимают значение понятия «коммуникативный», так как некоторые указали качества, не связанные с ним (спортивный, знающий закон, Конституцию РФ и др.).

Таким образом, анализ данных, полученных с помощью анкетирования курсантов, позволил установить, что большинство опрошенных понимает, что такое коммуникативная компетенция, и дает описательное определение соответствующему понятию. Около 50 % опрошенных верно, но не всегда полно указывают виды речевой деятельности. Недостатки собственной речи курсанты связывают с низким уровнем грамотности и словарного запаса, использованием слов-паразитов и нецензурной лексики, дефектами речи.

Среди умений, обеспечивающих успешную коммуникацию, курсанты называют умение слушать, грамотность, коммуникабельность, большой словарный запас, красноречие. Отмечается критическое отношение курсантов к собственной речи: в 95 % анкет указаны не только ее недостатки, но и личностные качества, мешающие успешному овладению речью (лень, волнение, плохая память, неумение быстро сформулировать высказывание). 80 % опрошенных хотели бы совершенствовать свою речь для повышения своего культурного уровня и успешности в карьере.

Кроме анкетирования курсантов для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции на этапе констатирующего эксперимента совместно с сотруд-

никами психологической службы отделения по работе с личным составом было проведено исследование с использованием методики оценки коммуникативных и организаторских способностей личности В. В. Синявского и Б. А. Федорицина [6].

Анализ результатов показал, что из 408 человек низкий уровень сформированности определен у 54 %; средний – у 39 %; высокий – у 7 % курсантов.

На основе требований ФГОС ВО к результатам освоения программы бакалавриата нами была разработана методика «Самооценки профессиональной коммуникативной компетенции курсантов» (в зависимости от направления подготовки, по которому обучаются курсанты: 40.03.01 – Юриспруденция и 36.03.02 – Зоотехния), согласно которой курсанту было необходимо оценить себя по девятибальной шкале и определить уровень сформированности у себя профессиональной коммуникативной компетенции на основе выставления себе баллов, характеризующих владение способами действия профессиональной коммуникативной компетенции. Наименьший балл на основе самооценки курсантов был выставлен следующим способам действия профессиональной коммуникативной компетенции: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); курсантами, обучающимися по направлению подготовки Юриспруденция, – способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК-7).

Данные самооценки в анкетах в сопоставлении с данными самооценки профессиональной коммуникативной компетенции свидетельствуют о том, что они имеют достаточно низкий уровень организаторских и коммуникативных умений, слабо владеют навыками профессионального общения на русском и иностранном языках, не в полной мере стремятся развивать у себя качества, необходимые для успешной коммуникации.

Кроме вышеперечисленных методик, нами был проведен анализ наблюдений и бесед



курсантов и профессорско-преподавательского состава.

Преподаватели отметили, что зачастую в межличностном общении курсанты испытывают трудности, проявляющиеся в неумении установить контакт с собеседником, выслушать, понять его позицию, найти необходимые языковые средства для ясного и точного выражения мысли. Курсанты (особенно младших курсов) чувствуют себя скованно в ходе публичного выступления, редко вступают в диалог, как правило, взаимодействие с однокурсниками носит шаблонный, формальный характер «на бытовом уровне» [2, с. 121].

Кроме того, профессорско-преподавательский состав отмечает, что существуют речевые ошибки, связанные с нарушением норм современного русского языка, которые начинают проявляться на 2 и последующих курсах обучения. Так, например, встречаются случаи нарушения курсантами орфоэпических норм, т. е. неправильно произносят слова и ставят ударения. Из наиболее часто встречающихся были названы: *ходатАйство*, *прИ-быть*, *дОговор*, *осУжденный*, *спецсредствА*, *описЕй*.

Также стоит заметить, что в речи курсантов встречаются нарушения морфологических норм, например, употребление слова в неправильном роде и падеже. В частности, при употреблении слов, называющих профессии, род деятельности и звания можно услышать: *заведующая*, *курсантка* и др. Также неправильно используют форму множественного числа: *рапортА*, *кителЯ*, *приговорА*, *лекторА*, *выговорА*, *отпускИ* и др. Еще одним нарушением морфологических норм является смешение степеней сравнения прилагательных. Например, нередко можно услышать такие выражения, как *более красивее*, *более правильное* и др.

Также курсанты допускают нарушение синтаксических норм. В качестве примера были приведены следующие выражения: *оплатить за проезд*, *отзыв на книгу*, *повлекло к затратам*, *свойственный для животного* и др.

Кроме того, было отмечено, что в устной речи у курсантов нередко присутствуют сло-

ва-паразиты, такие как *ну*, *как бы*, *это*, *вот*, *короче*, *эээ*, *так* и др., что свидетельствует о недостаточном словарном запасе обучающихся.

Несмотря на то, что дисциплина «Русский язык и культура речи» изучается курсантами на первом курсе, по истечении небольшого количества времени нарушения норм в речи курсантов возникают вновь. Возможно, свой отпечаток накладывает языковая среда, в которой они постоянно находятся, впитывая речевые ошибки окружающих. В связи с этим необходимо выработать у курсантов своего рода языковой иммунитет, то есть способность индивида противостоять речевой деструктивности среды, сохраняя свою идентичность на основе духовно-нравственной целостности [1, с. 94]. А для этого необходим высокий уровень не только коммуникативной, но и общей культуры.

Опрос преподавателей на предмет того, должна ли, по их мнению, преподаваемая ими дисциплина формировать профессиональную коммуникативную компетенцию курсантов, показал, что 30 % респондентов ответили отрицательно, 70 % – «да, так как будущая профессия предполагает общение с личным составом, взаимодействие с должностными лицами учреждений».

Подводя итог проведенной в ходе нашего исследования диагностики сформированности коммуникативной компетенции курсантов, мы получили объективные данные, свидетельствующие о том, что их коммуникативная компетенция недостаточно развита для будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов диагностики, проведенной разными методами на разных материалах, позволил сделать следующие выводы. Кроме формирования профессиональной коммуникативной компетенции курсантов в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи», необходимо включение коммуникативных блоков профильной направленности в циклы общепрофессиональных и профессиональных дисциплин, а также в программы практик в рамках реализации образовательной программы [3, с. 89]. Данную работу необходимо проводить всем участникам



учебно-воспитательного процесса: профессорско-преподавательскому и командному составу института, практическим сотрудникам УИС, курсантам. Кроме того, необходимо создать для курсантов условия, которые будут способствовать их самостоятельной работе по формированию профессиональной коммуникативной компетенции [4, с. 96].

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетентности курсантов в ведомственном вузе. Цель работы – определить уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России на основе интерпретации данных констатирующего эксперимента. Для реализации исследовательских задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение педагогической и воспитательной деятельности, анкетирование, обобщение педагогического опыта.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, ведомственный вуз, курсант, анкетирование, констатирующий эксперимент.

SUMMARY

This article deals with the problem of formation of professional communicative competence of cadets in the departmental institution. The aim of this work is to determine the level of formation of professional communicative competence of cadets of universities of the Federal Penal Service on the basis of data interpretation of an experiment. For realization of research tasks the following methods of research were used: the analysis and generalization of pedagogical and educational activities, survey and the synthesis of pedagogical experience.

Key words: professional communicative competence, departmental University, cadet, questionnaire survey, ascertaining experiment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дерябина Н. А. Развитие языковой личности студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2013. – 235 с.

2. Зорина О. С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2016. – 240 с.

3. Никитина Т. В. Профессиональная коммуникативная деформация сотрудников уголовно-исполнительной системы // Юридическая психология. – 2017. – № 1.

4. Никитина Т. В., Никитин П. И. Учет специфики профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы при разработке модели подготовки выпускника юридического профиля в Пермском институте ФСИН России // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2016. – № 3. – С. 90–96.

5. Рябухина Е. А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2013. – 537 с.

6. Сияевский В. В., Федорошин В. А. Коммуникативные и организаторские склонности [Электронный ресурс]. – URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html>.



И. А. Сафонов

УДК 355.232.6

АКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Высокие требования к профессиональной подготовке офицерского состава – залог успешного функционирования любой воен-



ной структуры, главной составляющей которой являются специалисты с высшим профессиональным военным образованием. Качество профессиональной подготовки офицерского состава Военно-воздушных сил Российской Федерации требует освоения новых знаний и компетенций, позволяющих динамично и творчески решать профессиональные задачи, диктуемые складывающимися тактическими и оперативными условиями. Поэтому развитие проектно-технологической культуры курсантов является одним из компонентов военно-профессиональной компетентности офицера, способствующей эффективному решению служебно-боевых задач. Способствуют формированию данного типа организационной культуры активные методы обучения, поскольку позволяют получать знания, умения и навыки путем вовлечения курсантов в активную учебно-познавательную деятельность.

Целью данной статьи является анализ изучения влияния активных методов обучения на формирование проектно-технологической культуры курсантов военных вузов.

Проектно-технологическая культура представляет собой современный тип культуры организационной деятельности. На сегодняшний день ведущей формой организации деятельности, наряду с проектами, становятся технологии. Создание программ технологий, проектов становится массовым, поскольку в вооруженных силах все меняется так же стремительно, как в остальном мире. При использовании активных методов обучения происходит формирование проектно-технологической культуры.

Качество обучения курсантов зависит от качества планирования учебного процесса их подготовки; структурно-логической последовательности во взаимодействии дисциплин; методического мастерства профессорско-преподавательского состава при проведении занятий, использования ими различных методов, форм и средств обучения, контроля и анализа полученных результатов; совершенствования материально-технической базы и методических рекомендаций по проведению всех видов учебных занятий по дисциплинам военно-профессионального цикла.

Методы обучения составляют основу методической системы обучения курсантов, в неразрывной связи с которыми находятся формы обучения, виды занятий и средства обучения [1; 2].

Начинающему преподавателю в начале своего карьерного роста необходимо разобраться в таких понятиях, как метод обучения и форма обучения. Под формой обучения понимается способ организации учебно-воспитательного процесса, а метод обучения лежит в основе формы, и под ним понимается способ совместной деятельности преподавателя и обучаемого, в результате которого происходит передача и усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных содержанием обучения.

Формы обучения бывают конкретными (урок, самостоятельная работа, факультативные занятия, курсовые работы, консультации, дополнительные занятия, формы контроля и т. п.) и общими.

Форма обучения – это устойчивая, исторически сложившаяся и завершенная логическая организация педагогического процесса, главными свойствами которого являются систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава его участников, а также наличие определенного поведения. Классификация форм обучения приведена на рисунке 1.

В военной педагогике чаще всего применяются учебно-плановые, служебно-плановые, внеслужебные и специфические формы обучения. Основу боевой и профессионально-должностной подготовки личного состава составляет учебно-плановые формы обучения, которые включают теоретические и практические занятия, практические стрельбы, полевые выходы, командно-штабные учения и т. д.

Служебно-плановые формы обучения проходят в форме парко-хозяйственных и регламентных дней в воинской части.

Внеслужебные формы обучения представляют собой военно-научные кружки, конкурсы и состязания. К специфическим формам обучения относятся конкретные занятия, характерные для каждого вида Вооруженных

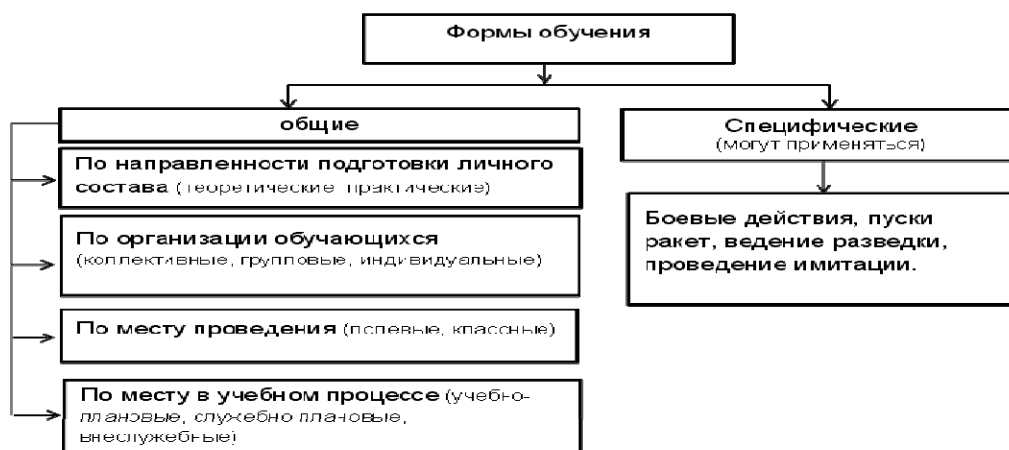


Рис.1. Классификация форм обучения

сил Российской Федерации (в авиации данные формы обучения проявляются в отработке практических навыков на тренажере и в кабинах военной техники).

Формы обучения тесно взаимосвязаны с методами обучения.

Методы обучения – это упорядоченная система взаимосвязанных действий преподавателей и курсантов, включающая совокупность приемов, средств и способов представления новой информации, которые обеспечивают усвоение и преобразование этого материала в знания, умения и навыки, а также формирование высоких морально-психологических и боевых качеств.

Метод обучения направлен на определение цели обучения, способа усвоения информации, порядка взаимодействия субъектов обучения.

На сегодняшний день развитие проектно-технологической деятельности офицера напрямую зависит от военных вузов, в частности от их способности обучить курсантов проектным методам работы, которые способствуют формированию общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций. Эти компетенции лежат в основе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3+), на которые с сентября 2011 года перешло высшее образова-

ние. Формулировки ФГОС указывают на реальные виды деятельности.

Особенностью современного образования становится деятельностный характер и отказ от традиционных представлений результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Главной задачей ставится развитие личности курсанта.

В портрете выпускника отражаются такие характеристики, как способность брать на себя ответственность при решении профессиональных задач и возникающих проблем, проявлять самостоятельность в постановке задач и их решении, саморазвитие и самобразование. Все эти качества являются ключевыми в формировании проектно-технологической культуры.

Одно из возможных направлений изменения методов обучения для формирования проектно-технологической культуры – использование активных методов обучения в учебном процессе. Активные методы обучения позволяют курсантам в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей курсанта и сознательного формирования у них необходимых деятельностей.

Активность курсанта на занятиях – одна из актуальных проблем в образовательной практике. Чтобы обучение проходило эффек-



Рис.2. Классификация активных методов обучения.

тивно, необходимо, чтобы курсант самостоятельно открывал для себя такую часть учебного материала, какую максимально может усвоить. Включение курсантов в различные виды продуктивной деятельности развивает их творческие способности [7].

Наиболее эффективная форма обучения основывается на активном включении в соответствующее действие. Активные методы обучения можно разделить на имитационные и неимитационные. Классификация показана на рисунке 2 [4].

Рассмотрим их более подробно:

– проблемные лекции – метод обучения, при котором лекция обеспечивает самостоятельную творческую работу курсантов за счет контрольных вопросов, обсуждения рассматриваемого материала и прочего;

– мозговой штурм – метод обучения позволяющий стимулировать творческую активность курсантов и направленный на генерацию новых идей. В небольших группах курсанты для решения проблемы высказывают самые различные варианты решения. Затем

из высказанных идей выбирают наиболее подходящую для использования на практике;

– метод проектов – метод обучения, который вовлекает курсантов в детальную разработку проблемы и завершается в реальном практическом результате. Ориентирован на творческую самореализацию личности курсанта;

– групповые обсуждения – метод обучения, основанный на обсуждении проблемы в небольших группах (от 6 до 15 курсантов) для сравнения различных точек зрения и нахождения наилучшего решения данной проблемы;

– интерактивный метод взаимодействия – метод обучения, который предполагает взаимодействие курсанта и преподавателя, то есть означает диалоговую форму общения;

– деловые игры – метод обучения, при котором моделируется профессиональная деятельность военнослужащих. Способствует получению новых знаний, формированию умений, выработке навыков будущих офицеров;

– обучение с использованием компьютерных обучающих программ – метод обуче-



ния, который предполагает использование компьютерных технологий при изучении дисциплин;

– анализ практических ситуаций – метод обучения, при котором курсантами рассматривается профессиональная ситуация, при этом курсанты учатся анализировать информацию, выявлять суть проблемы, генерировать различные пути решения;

– кейс-метод – метод обучения, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций, имеющих отношение к реальным профессиональным проблемам. Применяя этот метод, преподавателю важно поставить корректно учебную задачу и подготовить «кейс» с информационным материалом, который поможет решить проблему;

– баскет-метод – метод обучения, основанный на имитации ситуаций, которые характерны профессиональной деятельности. Участвуя в них, курсант должен оперативно выполнять еще и не запланированные действия;

– тренинги – метод обучения, при котором в ходе моделирования заданных ситуаций курсанты развивают и закрепляют необходимые знания и навыки, меняется отношение к своему опыту и применяемым в работе подходам.

Данные методы помогают в формировании проектно-технологической культуры, что связано с созданием ориентировки на проектно-технологическую деятельность, и позволяют организовать обучение будущих офицеров, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий в проектно-технологической культуре.

Проанализировав литературу [3; 4; 5], мы пришли к выводу, что основой когнитивного развития личности является поэтапное формирование умственных действий. В соответствии с данной теорией мы выделяем следующие этапы формирования умственных действий:

Первый этап – ориентировка (формирование мотивационной основы действий). На данном этапе курсанты воспринимают информацию, создающую ориентировочную осно-

ву действий формирования проектно-технологической культуры, уточняются ценностные ориентиры, к которым стремится курсант.

Второй этап – усвоение с опорой на практические действия. На этом этапе происходит апробация полученной информации в практической деятельности: в процессе деловых игр, на групповых, практических и семинарских занятиях.

Третий этап – освоение без внешней опоры. На этом этапе происходит усвоение ценностно-смысловых установок курсантов, осознается значимость проектно-технологической культуры для будущей профессиональной деятельности. Формируются внутренние убеждения курсанта об организации деятельности.

Четвертый этап – действия с опорой «про себя». На данном этапе осмысление и ценностная оценка учебных профессиональных задач происходит с опорой на внутренние убеждения. Курсанты участвуют в дискуссиях, самостоятельном поиске информации в ходе тактико-военных учений.

Пятый этап – выполнение действий во внутреннем плане. Во время этого этапа происходит когнитивное закрепление, которое представляет понимание профессионального образа специалиста, которому обладание проектно-технологической культурой позволяет эффективно выполнять свои обязанности по должностному предназначению, а также понимание того, что проектно-технологическая культура является фактором профессионального развития.

На всех этапах предполагается использовать интерактивный метод взаимодействия, потому что он исключает доминирование одной из сторон образовательного процесса, а, следовательно, у курсантов развивается критическое мышление, они анализируют альтернативные мнения, учатся принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться друг с другом. Подробно методическое обеспечение этапов активизации умственных действий представлено в таблице 1.

Применение активных методов обучения при подготовке курсантов военных вузов способствует совершенствованию методики обу-



Таблица 1.

Методическое обеспечение этапов активизации умственных действий

Наименование этапа	Методы	Средства	Формы
Ориентирующая	Групповые обсуждения, мозговой штурм, рассказ, показ, демонстрация наглядных пособий	Мультимедийный комплекс, счетно-решающий инструмент, презентация, стенды, макеты	Лекции, групповые, практические занятия
Усвоение с опорой на практические действия	Баскет-метод, тренинги, обучение с использованием компьютерных обучающих программ, анализ практических ситуаций	Мультимедийный комплекс, счетно-решающий инструмент, презентация, графики, таблицы, макеты	Групповые, практические занятия, семинары
Освоение без внешней опоры	Кейс-метод, тренинги, деловая игра, ролевая игра	Учебные пособия, конспект, счетно-решающий инструмент, стенды, макеты	Самостоятельная работа, консультация, дополнительные задания
Действия с опорой «про себя»	Групповые обсуждения, мозговой штурм, обучение с использованием компьютерных обучающих программ	Учебные пособия, конспект, счетно-решающий инструмент, стенды, макеты	Самостоятельная работа, консультация, дополнительные задания
Выполнение действий во внутреннем плане	Кейс-метод, тренинги, баскет-метод, интерактивный метод обучения, анализ практических ситуаций	Мультимедийный комплекс, счетно-решающий инструмент, презентация, графики, таблицы, макеты, тренажер, оборудование (блоки, схемы, приборы)	Военно-научный кружок, консультация, занятия на тренажере.

чения, выработке новых подходов к решению профессиональных ситуаций, развитию творческих способностей не только у курсантов, но и у преподавателей. В военном вузе создаются условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в быстро меняющейся ситуации, находить свои подходы к решению проблем, что способствует формированию проектно-технологической куль-

туры. Это оказывает большое влияние на подготовку курсантов и формирует у них все необходимые знания, умения и навыки для профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье определены методы и формы активного обучения военнослужащих, обоснована мысль о необходимости формирования у будущих офицеров проектно-техноло-



гической культуры. Проанализированы такие активные методы обучения будущих офицеров, как метод проектов, групповые обсуждения, мозговой штурм, деловые игры, ролевые игры, баскет-метод, тренинги, обучение с использованием компьютерных обучающих программ, анализ практических ситуаций, метод интерактивного взаимодействия, кейс-метод. В соответствии с теорией когнитивного развития личности выделено пять этапов формирования умственных действий.

Ключевые слова: проектно-технологическая культура, методы обучения, формы обучения, средства обучения, курсант, педагогика.

SUMMARY

The article defines methods and forms of active training of military personnel as well as the idea of the need to develop a design and technological culture of future officers. Such active methods of training future officers as project method, group discussion, brain storming, business games, role-playing, the basket-method, training, training using computer-based training programs, analysis of practical situations, the method of interactive communication, case study are analyzed. In accordance with theory of cognitive development of personality five stages of the formation of mental actions are identified.

Key words: project-technological culture, learning methods, forms of learning, means of education, student, education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметшина Р. М., Кирюхина Л. Н. Технологии формирования профессиональных и общих компетенций. Образовательные технологии практико-ориентированного обучения: метод. рекомендации. – Казань: ИРО РТ, 2015. – 104 с.
2. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2015. – 640 с.
3. Игнатьева В. Л. Учебная деятельность с точки зрения теории деятельности // Вестник МГЛУ. – 2012. – № 16 (649). – С. 63–71.
4. Петронюк И. С. Психолого-педагогические подходы к проблеме учебного познания // МНКО. – 2013. – № 2 (39). – С. 40–42.

5. Погожина И. Н. Деятельностный групповой тренинг – новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П. Я. Гальперина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2012. – № 4. – С. 123–132.

6. Рыжова Г. А. Развивающие возможности использования активных методов обучения в военном вузе // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 122–125.

7. Уварина Н. В. Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала личности учащегося в образовательном процессе // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 34–37.



В. В. Валенцов

УДК 37.012.2

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-КОНТРАКТНИКОВ

На протяжении многовековой истории развития нашего государства армейская служба являлась специфическим видом деятельности, а военнослужащий всегда притягивал внимание общества. Изменившаяся внешне-политическая ситуация последних лет, новые



приоритеты в сфере национальной безопасности поставили перед Вооруженными силами Российской Федерации новые задачи, для выполнения которых необходим профессиональный, патриотически воспитанный и физически крепкий личный состав, способный выполнять любые поставленные задачи, направленные на защиту отечества. Военнослужащий по контракту – это гражданин, который осознанно решил стать профессиональным защитником своей родины [1].

Цель исследования заключается в углубленном изучении процесса патриотического воспитания военнослужащих-контрактников на протяжении всего пути становления и развития Вооруженных сил Российской Федерации.

Поставленная цель предусматривает решение следующих задач:

- обосновать положения сущности и содержания патриотического воспитания военнослужащих-контрактников;

- провести исследование процесса патриотического воспитания военнослужащих-контрактников.

В первый раз в армейских рядах тезис «патриотизм» закрепляется законодательно в «Уставе ратных, пушечных и других дел» (1877 г.). Именно этот факт и определяет отправную точку исследуемой проблемы. Для более качественного и углубленного изучения проблемы необходимо разделить временную ленту рассматриваемой проблемы на несколько периодов.

I период «Патриотическое воспитание в регулярной Русской армии от Петра I до военной реформы Милютина (XVII – первая половина XIX вв.)»

Расцвет патриотизма приходится на времена правления Петра I. Патриотизм державный объявляется выше всех ценностей и добродетелей. Самоотверженное служение Отечеству, участие в государственной жизни объявляется самым важным достоинством, о котором говорится в «Табеле о рангах», ведь именно эти качества являлись неперенным условием получения чинов, наград, званий.

Основной составляющей в военной сфере для Петра I становятся люди. Он обязыва-

ет командиров и начальников приучать личный состав к преодолению сложностей военной службы: «...солдату утопать в роскоши не подлежит» [2, с. 38–39]. Этот принцип отношения к военным закрепляется в Уставе и требует его неукоснительного соблюдения.

Основные положения обучения и воспитания русских военнослужащих изложены П. А. Румянцевым-Задунайским в таких документах, как «Инструкция...» (1761 г.), «Обряд службы» (1770 г.), а также в его приказах.

Деятельность А. В. Суворова способствует дальнейшему развитию практики и теории в воспитании военнослужащих, итогом которой становится книга «Наука побеждать», по праву являющаяся памятником русской военной мысли. В произведении разъясняются взгляды на обучение военнослужащих, тактику боя и другие вопросы жизнедеятельности армии.

Фельдмаршал М. И. Кутузов, великий русский полководец, нашел яркое применение своим взглядам на патриотическое воспитание военнослужащих в ходе Отечественной войны 1812 г.; он полагал, что воинская дисциплина основывается на понимании важности служения отечеству, а не на наказании.

После проведенного анализа данный период в Российской армии можно назвать плацдармом для создания боеспособного, готового выполнять любые задачи, связанные с защитой отечества, профессионального корпуса младших командиров. Каждый из них имел серьезный статус, полномочия, льготы, и они были настоящими помощниками офицеров, учителями и руководителями военнослужащего основной армии.

II период «Патриотическое воспитание в Вооруженных Силах России (вторая половина XIX в. – 1917 г.)»

Началом второго периода является поражение России в ходе Крымской войны 1853–1856 гг. Данное событие стало большим импульсом для российских педагогов и психологов, им удалось впервые не только сформулировать новые критерии воспитания русских детей, но и заложить в систему воспитания фундамент нравственного и духовного



формирования личности на основе национальной русской культуры и православных традиций. Так, система воспитания и образования окончательно перешла во второй половине XIX в. на патриотический фундамент, основанием которого стали национальная культура и нравственно-духовное развитие личности [3].

Патриотизм личного состава проявляется во всех битвах и сражениях, о чем военный теоретик Российской империи генерал от инфантерии М. И. Драгомиров высказывался следующим образом: «Для достижения решимости пожертвовать собою необходима преданность Родине до самопожертвования. Русский народ, из среды которого взята главная масса нашей армии, издревле отличается преданностью к России» [4, с. 181].

В улучшении патриотического воспитания военнослужащих нельзя не отметить огромный вклад церкви, которая являлась не только воспитателем патриотизма и нравственности; она также вела большую работу по сохранению боевых знамен православных частей, оружия и доспехов военачальников, покрывших себя славой в сражениях. Соборы и церкви, причисленные к военному ведомству, являлись центром патриотического воспитания военнослужащих русской армии [5, с. 9].

Большое место в организации патриотического воспитания военнослужащих Российской армии отводилось воинским ритуалам. Во время принятия присяги в торжественной обстановке у развернутого знамени части и корабля военнослужащие клялись не только защищать отечество «телом и кровью, но и служить царю государю, верою и правдою, защищать интересы царя, если будет действие вражеское и предосудительное против персоны его величества, или его войск, так же его государства, людей или интересу государства» [6, с. 17–18]. В системе патриотического воспитания играли огромную роль верность боевому знамени, верность воинскому долгу и верность священным воинским реликвиям.

Ситуация, сложившаяся в России после поражения в Русско-японской войне 1904–

1905 гг., в условиях развития революционно-демократического движения обесценила понятие патриотизма настолько, что оно приобрело неприличный оттенок. Публицист М. О. Меньшиков пишет о том, что называться патриотом считалось «признаком глупости и лицемерия, только глупцы и лицемеры в состоянии были не замечать глубокого опустошения, внесенного в чувство любви к Родине» [7, с. 71].

Для поднятия патриотического духа среди военнослужащих и изоляции их от влияния оппозиционных сил в послевоенный период Николай II проводит оптимизацию боевой и морально-психологической подготовки. Самым позорным явлением в армии считается трусость и измена. Смыть этот позор можно лишь ценой собственной жизни, а иногда он оставался несмываемым пятном в биографии военнослужащего и его потомков.

Начиная со второй половины XIX в. Российская армия участвовала в большом количестве вооруженных конфликтов, что непременно нашло свое отражение в патриотическом воспитании военнослужащих.

III период «Патриотическое воспитание в Вооруженных силах Советского государства (1917–1991 гг.)»

В 1917 г. после прихода большевиков к власти Советская власть создает систему патриотического воспитания сержантского состава, в основу которой ложится накопленный опыт патриотического воспитания. Плодотворные результаты созданной системы ярко отслеживаются в проявлении героизма и совершении подвигов советским солдатом в войнах и военных конфликтах.

С момента основания Красной Армии В. И. Ленин обращает внимание на проблему патриотического воспитания военнослужащих, о чем свидетельствует его четкая позиция: «Там, где наиболее заботливо проводится политработа в войсках, там тверже их дух и крепче дисциплина» [8, с. 5].

Тема патриотического воспитания находит свое отражение в работах Г. Линдова, который публикует работы об организации патриотического воспитания военнослужащих



и в целом соединений Красной Армии. Это издание заслуженно является одним из самых популярных среди политработников на протяжении всей Гражданской войны на всех ее фронтах [9].

На страницах журнала «Война и революция» М. В. Фрунзе выразил основную сущность в работе по патриотическому воспитанию красноармейцев, особо подчеркнув, что «Союз Советских Республик есть Союз трудящихся разных национальностей. Красная Армия, являющаяся его отражением <...> это тоже союз, но союз боевой, в который трудящиеся всех наших республик посылают своих сыновей учиться военному делу и рука об руку, единой дружной стеной стоять на страже советской земли» [10, с. 250].

В связи с ухудшением международной обстановки и появлением реальной угрозы мировой войны правительство СССР 1 сентября 1939 г. принимает закон о всеобщей воинской обязанности, в котором говорится, что все мужчины, являющиеся гражданами СССР, обязаны проходить военную службу в составе ВС СССР.

В период Великой Отечественной войны изучение деятельности государственных органов и общественных организаций по патриотическому воспитанию военнослужащих основывалось на решениях Государственного комитета обороны (ГКО), Ставки Верховного Главнокомандования (ВГК), Центрального комитета ВКП(б) и Советского правительства. За годы войны только на заседаниях Оргбюро и Секретариата ЦК ВКП(б) было рассмотрено свыше 90 вопросов, связанных с идеологической работой [11, с. 405]. Большинство предложений по совершенствованию работы процесса патриотического воспитания советского солдата содержались в постановлениях Государственного комитета обороны, в Указах Президиума Верховного Совета СССР, в приказах и директивах Главных политических управлений РККА и ВМФ, военных советов и политорганов фронтов и армий [12, с. 96].

Главным политическим управлением Красной Армии осуществляется анализ идеологи-

ческой работы в войсках. Результатами проведенной работы является выпуск тематических сборников, информационных бюллетеней, которые содержали конкретный материал о наиболее эффективных формах и методах патриотического воспитания воинов [13]. После окончания Великой Отечественной войны на эффективность патриотического воспитания советских военнослужащих накладывается негативный отпечаток на фоне проводимой реорганизации Вооруженных сил. Учитывая сложившуюся обстановку, каждый военнослужащий понимает, что воинский долг обязывает быть преданным социалистической родине, Коммунистической партии и советскому правительству. В основе преданности советских воинов своему народу, своей родине лежит их высокая политическая сознательность, благотворное чувство советского патриотизма [14].

Главным политическим управлением Советской Армии и Военно-Морского Флота производится большой объем работы по формированию, обобщению и внедрению боевых традиций в новые виды войск [15]. Особенностью патриотического воспитания военнослужащих второй половины XX в. является зависимость от вида и рода войск, а также округа и флота.

Нельзя не сказать, что одним из основных направлений развития патриотического воспитания становится деятельность государственных органов и общественных организаций по воспитанию военнослужащих в духе дружбы и братства народов СССР [16].

IV период «Патриотическое воспитание в Вооруженных силах Российской Федерации (с 1991 г. по настоящее время)»

Развернутая политическая борьба между различными политическими силами за власть, сложившаяся после распада СССР, не позволяла руководству государства и военного ведомства сформулировать цели и направления работы по патриотическому воспитанию. Только спустя чуть более пяти месяцев подписывается Указ Президента Российской Федерации о создании Вооруженных Сил России, учитывая преемственность лучших боевых и героических традиций Российской армии [17].



На основании проведенного анализа приказов и директив, изданных в МО РФ, можно сделать вывод, что начиная с 1993 г. руководство военного ведомства осознает значимость выработки новых направлений развития патриотического воспитания военнослужащих. Тогда же создается нормативно-правовая база для проведения патриотической работы в ВС.

В 1994 г. между Министерством обороны РФ и Патриархом Московским и Всея Руси Алексеем II подписывается совместное соглашение о сотрудничестве. На основании документа в воинских частях и происходит организация взаимодействия с представителями Русской Православной Церкви. Это событие определило основные направления работы по патриотическому воспитанию, возрождению славных традиций российского воинства, а также явилось положительным импульсом в улучшении морально-психологического состояния личного состава и духовно-нравственного климата в воинских коллективах.

Начиная с 1995 г. для улучшения патриотического воспитания военнослужащих производятся мероприятия по увековечению памяти воинов, отдавших свою жизнь в борьбе за свободу и независимость отечества, погибших при исполнении воинского долга в мирное время, а также устанавливаются дни воинской славы России [18; 19].

В начале 2000 г. Советом безопасности утверждается новая российская военная доктрина. Появление доктрины объясняется возникшими угрозами, с которыми столкнулась РФ и на которые необходимо адекватно реагировать. В результате проведения реформ в Вооруженных силах возникает задача постепенного перехода на контрактный принцип комплектования войск. В целях своевременной и качественной реализации указаний Президента РФ в Министерстве обороны РФ разработаны основные подходы к комплектованию войск (сил) военнослужащими по контракту. С 1 августа 2012 г. созданы пункты отбора на военную службу по контракту, основной задачей которых является проведение

качественного отбора кандидатов для поступления на военную службу по контракту в Вооруженные силы, а также для проведения агитационной и информационно-разъяснительной работы с населением по вопросам прохождения военной службы по контракту в частях и подразделениях МО РФ и льготах, применяемых к военнослужащим, проходящим военную службу по контракту.

Проведенный анализ показывает позитивные тенденции преобразования в Вооруженных силах, о чем свидетельствует фактор морального и финансового стимулирования; методика воспитания опирается на формы и методы, разработанные в военной педагогике; возрастает уровень компетентности в соответствии с функциональными обязанностями; усиливается компьютеризация и наглядность процесса военно-патриотического воспитания.

В сложившейся обстановке для успешного выполнения личным составом поставленных задач необходимо проведение грамотной планомерной работы по патриотическому воспитанию военнослужащих. Ведь именно эта работа является основным духовно-мобилизующим ресурсом, выражающимся в добросовестном исполнении возложенных обязанностей каждым военнослужащим-контрактником в любых условиях.

На протяжении многих лет наше государство сталкивалось с реальными угрозами военного столкновения, и дальнейшее развитие и существование его было бы невозможным без боеспособных Вооруженных сил, и в том числе крепкого духом личного состава. Любовь и преданность своей стране, верность военной присяге и боевому знамени, самоотверженность и самопожертвование в бою — все это является святыми словами для каждого военнослужащего Вооруженных сил Российской Федерации.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обсуждению проблемы патриотического воспитания военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в Вооруженных силах Российской Федерации на протяжении всего периода суще-



ствования армии. Рассмотрено влияние внешних факторов на процесс патриотического воспитания в армии. В исследовании использованы материалы исторических документов и трудов великих русских военачальников, государственных и военных деятелей. Проанализированы различные подходы к рассмотрению указанной проблемы на протяжении исторического развития и становления Вооруженных сил.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; военнослужащий, проходящий военную службу по контракту; Вооруженные силы Российской Федерации; воин; профессионал; патриот.

SUMMARY

Article is devoted to discussion of a problem of patriotic education of the military personnel passing military service under the contract in the Armed Forces of the Russian Federation throughout the entire period of existence of army. Influence of external factors on process of patriotic education in army is considered. The study draws upon the historical documents and works of the great Russian military leaders, statesmen and military figures. Various approaches to consideration of the specified problem throughout historical development and formation of Armed Forces analyzed.

Key words: patriotic education; a soldier passing military service under the contract; the Armed Forces of the Russian Federation; a warrior; a professional; a patriot.

ЛИТЕРАТУРА

1. Задачи Вооруженных Сил Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://structure.mil.ru/mission/tasks.htm>.
2. Письма и бумаги императора Петра Великого. – СПб., 1887. – Т. 4. – Ч. I. – 556 с.
3. Значение патриотического воспитания в истории России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.chitalnya.ru/work/1641095>.
4. Драгомиров М. И. Избранные труды. – 686 с.
5. Павлов А. В. Война. Армия. Религия. – М.: Воениздат, 1988. – 158 с.
6. Серых В. Д. Воинские ритуалы. – М.: Воениздат, 1986. – 160 с.
7. Меньшиков М. О. Выше свободы. – 374 с.
8. Ленин В. И. Все на борьбу с Деникиным: полн. собр. соч. – Т. 39. – 132 с.
9. Линдов Г. Д. О политической работе и политических работниках. – Самара, 1918.
10. Фрунзе М. В. Избранные произведения. – М.: Воениздат, 1977. – 250 с.
11. История Коммунистической партии Советского Союза. – Т. 5. – Кн. 1. – 724 с.
12. Вопросы истории КПСС. – 1984. – № 5. – С. 96.
13. Агитатор полка: В помощь агитатору и пропагандисту Красной Армии. – М., 1945. – Вып. 1–8.
14. Кузнецов Н. П. Воспитание у солдат и сержантов Советской Армии верности воинскому долгу в современных условиях: дис. ... канд. ист. наук. – М.: ВПА, 1960.
15. Бельков О. А. Некоторые проблемы патриотического и интернационального воспитания трудящихся. М., 1985.
16. Военные вопросы в решениях КПСС. – 2-е изд., доп. – М.: ВПА, 1989.
17. О создании Вооруженных Сил Российской Федерации: указ Президента РФ от 07 мая 1992 г. № 466.
18. О мерах по укреплению взаимодействия ВС РФ с организациями ветеранов армии и флота: директива Министра обороны РФ от 12 мая 2009 г. № Д-44.
19. О дальнейшем совершенствовании военно-патриотической работы среди допризывной и призывной молодежи: директива Министра обороны РФ от 8 июня 1993 г. № Д-59.





А. И. Чегринцев

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО И ПРОЦЕССУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

Педагогическая информационная среда как компонент информационно-образовательной среды военного вуза представляет собой специально сконструированную область обучения и профессионального становления курсантов на основе средств коммуникации, интересов, познавательных мотивов, индивидуальных возможностей и способностей каждого обучающегося. Эффективность построения и функционирования модели этой среды зависит от многих факторов, в том числе от педагогической системы, частью которой она является. В современных исследованиях сущность понятия «педагогическая система» раскрывается по-разному, например:

– искусственная воспитательная система, в которой осуществляется интенсивный воспитательный процесс в соответствии с задачами общественного развития на том или ином этапе истории, а также интересами развивающейся личности (В. П. Беспалько);

– результат целенаправленного отбора и применения составляющих содержания, методов и приемов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей (В. И. Андреев);

– совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А. Я. Найн);

– совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующей на личностный и процессуальный аспекты педагогической системы и обеспечивающей её эффективное функционирование и развитие (Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова);

– содержательная и процессуальная характеристика, выраженная в содержании, организационных формах, средствах обучения и характере взаимоотношений между учителем и учениками (М. В. Зверева).

Приведенные определения позволяют выделить ключевые понятия педагогической системы, такие как содержание, форма, метод и средства, обеспечивающие достижение цели (задач) обучения и развития субъектов системы (курсантов военного вуза).

Возникшие в последние годы инновационные изменения в педагогической системе военного вуза связаны с введением новых стандартов третьего поколения (ФГОС ВО). В них компетентностный подход становится ведущим в понимании роли нововведений в структуре и содержании педагогической системы как целого, а также ее составляющей, например, информационной образовательной среды. Требования к качеству сформированности профессиональных компетенций у выпускников военного вуза непрерывно растут, поэтому необходимость постоянного обновления педагогической информационной среды и ее компонентов (образовательных технологий) становится актуальной и своевременной [9].

Процесс формирования профессиональных компетенций связан, прежде всего, с содержанием образования, которое должно проявиться в индивидуальных образовательных траекториях курсантов, точнее, в инновационных технологиях, способствующих решению основной задачи научить их учиться. На современном этапе развития педагогики сформировалось представление о педагогической технологии как «о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [2, с. 5]. В. П. Беспалько



раскрывает основные черты этих технологий, которые, по его мнению, включают:

- проектирование методов и средств обучения с последующим воспроизведением их в форме проекта;
- выявление структуры и содержания познавательной деятельности самого обучаемого;
- осуществление целеобразования, включающего два основных аспекта, такие как диагностичность объективного контроля результатов усвоения содержания образования, диагностичность результатов развития личности в целом;
- структурную и содержательную целостность информационной образовательной среды.

Исходя из вышеизложенного, педагогические технологии как компонент образовательной информационной среды определяют базис педагогической среды обучения. При этом механизмы управления этой средой в определенных условиях зависят от целевого компонента ее функционирования. Чтобы выявить условия функционирования педагогической образовательной среды, проанализируем сущность и содержание понятий «условие» и «педагогическое условие».

В словаре С. И. Ожегова под условием понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [4]. Н. И. Кондаков связывает условие со «средой, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления, то, от чего зависит другое...» [3].

В педагогическом словаре под редакцией В. И. Загвязинского условия трактуются как внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие или препятствующие действию факторов развития, например: готовность к деятельности, стимулирующая среда, материально-техническая и ресурсная обеспеченность и др. [6]. В. М. Полонский 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 [7]. Н. О. Яковлева под педагогическими условиями понимает «совокупность мер педагогического процесса» [12, с. 123].

Таким образом, условия и педагогические условия вышеперечисленные авторы связывают с предпосылками, обстоятельствами, правилами, мерами воздействия, мероприятиями, обеспечивающими успешность функционирования образовательной информационной среды вуза.

В своем исследовании мы выделили наиболее существенные и значимые педагогические условия эффективной реализации модели информационно-образовательной (педагогической) среды военного вуза для достижения эффективности ее функционирования. К таким педагогическим условиям отнесли мероприятия по

- организации взаимосвязи содержательной и процессуальной составляющих информационной среды;
- обеспечению адаптации и интеграции субъекта в среду присвоения и конструирования новых информационных смыслов;
- использованию современных способов и средств управления процессом обучения, развития и воспитания на основе инновационных технологий.

Первое педагогическое условие – *организация взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения в информационной среде*, обеспечивается выбором методов, форм и образовательных средств проектирования структуры и содержания учебного материала, а также способов внешней поддержки субъектов в процессе их познавательной деятельности.

Проектирование структуры и содержания учебного материала, который является одним из средств коммуникации субъектов информационной среды, осуществляется в соответствии с новым стандартом и целевым компонентом, отражающим поиск наиболее приемлемых структур учебного материала, позволяющим рационально его представлять, передавать опыт предшествующих поколе-



ний, заложенный во всех элементах содержания конкретной предметной области знания.

Основные элементы содержания обучения в настоящее время определены образовательными программами, а требования к личностным качествам выпускника отражены в квалификационных характеристиках специалиста. Однако эти составляющие содержания обучения необходимо соотнести с его процессуальными компонентами и выявить связи между ними (рис. 1).

Второе педагогическое условие успешной реализации модели информационно-образовательной среды [10] обеспечивается совокупностью мероприятий по объединению и повышению интенсивности взаимодействия курсантов со средой обучения, в которой *присвоение, освоение и конструирование новых информационных смыслов осуществляется на основе целеполагающей деятельности преподавателя по передаче опыта предшествующих поколений и опыта формирования качеств личности обучающихся.*

Третье педагогическое условие – *использование современных средств управления процессом обучения, развития и воспитания на основе технологических моделей,* обеспечивается внедрением в образовательный процесс инновационного инструментария организации информационно-образовательной (педагогической) среды, способствующей успешному формированию профессиональных компетенций у курсантов военного вуза (табл. 1).

Реализация выделенных условий начинается с задания целей функционирования информационно-образовательной (педагогической) среды военного вуза, которые являются ее системообразующими элементами. При этом необходимым условием задания целей, по мнению В. П. Беспалько, служит их диагностичность. Проблема диагностичного целеобразования в педагогике остается актуальной и в наши дни, поэтому мы разделяем позицию автора, который считает, что, «если цели заданы диагностично, то все элементы педагогической системы становятся вполне определенными и гармонизированными по отношению к целям обучения и воспитания»

[1, с. 17]. Вместе с тем они должны удовлетворять следующим требованиям применительно к формируемым понятиям:

- если понятия точно определены, а их признаки точно описаны, то целевой компонент соотносится с его объективными проявлениями, т.е. с тем, что оно обозначает;

- если проявления и факторы, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, то они поддаются прямому или косвенному измерению;

- если результаты измерений могут быть соотнесены с определенной шкалой оценки, то для диагностичной постановки цели требуется, чтобы она была точно описана, подавалась измерению и оценке [1].

Проектирование системы диагностичных целей является первым шагом в создании информационно-образовательной (педагогической) среды военного вуза, так как любая конструктивно-проектировочная деятельность человека не только в педагогике, но и в любой другой сфере деятельности начинается с постановки ее цели. Помимо этого диагностично заданная цель является системообразующим элементом сложной системы, к которой относится информационно-образовательная (педагогическая) среда вуза. Она является основанием для проектирования образовательного процесса обучения курсантов военного вуза, осваивающих профессиональные компетенции по разным дисциплинам, в том числе по такой, как «Авиационная метеорология». Эта дисциплина относится к базовой (общепрофессиональной) части основной образовательной программы военного вуза, осуществляющего подготовку специалистов по летной эксплуатации авиационных комплексов и специалистов в сфере организации воздушного движения.

В целях реализации выделенных педагогических условий выполнено структурирование основных элементов содержания выбранной предметной области знаний во взаимосвязи с процессуальными компонентами процесса учебного познания, что позволило определить общий состав элементов и установить их связи. Анализ структуры и содержания

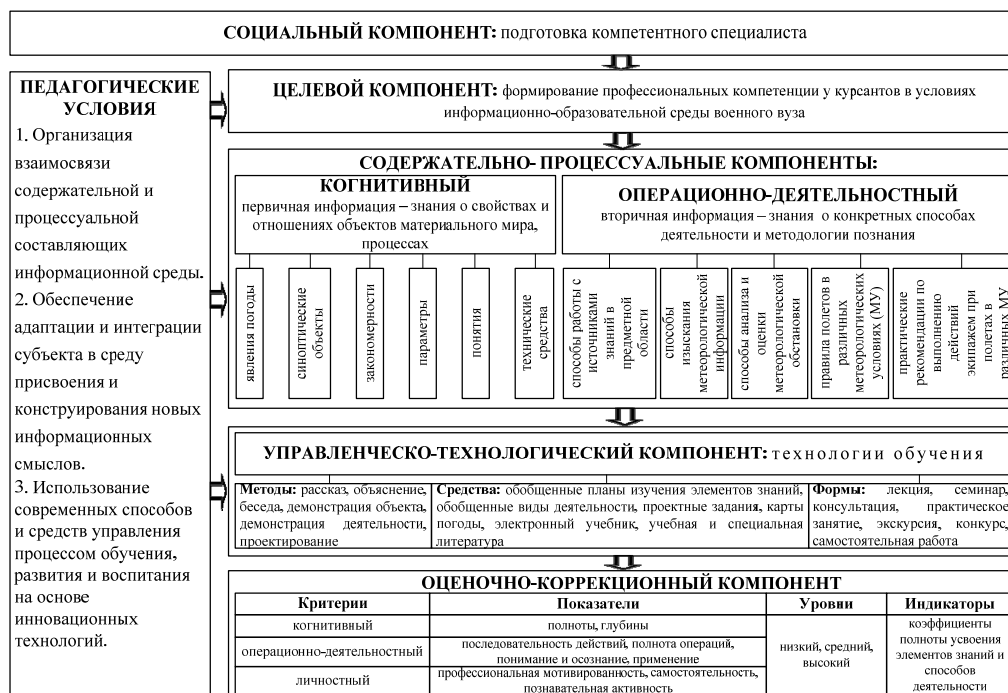


Рис. 1. Модель реализации педагогических условий эффективного функционирования информационной среды обучения

дисциплины «Авиационная метеорология» позволил сопоставить два основных компонента информационно-образовательной среды: когнитивный и операционно-деятельностный (процессуальный), определить способы и средства передачи курсантам элементов знаний и умений в соответствии с диагностической целью (рис. 1).

Модель, представленная на рисунке, отражает содержание педагогических условий реализации компонентов педагогической информационной среды, ее управленческих функций. В ней отражается связь содержательной, процессуальной и управленческо-технологической сторон обучения. Содержательная сторона включает знания о свойствах и отношениях материального мира. Применительно к учебной дисциплине (авиационная метеорология) она раскрывается с помощью конкретных элементов знаний. Операционно-деятельностный компонент включает процессуальную сторону обучения курсантов в рам-

ках их учебно-познавательной деятельности по освоению дисциплины.

Для обеспечения адаптации и интеграции курсантов в среду обучения на основе анализа целесообразной последовательности действий и операций нами разработан методологический аппарат действий курсантов по освоению элементов содержания данной предметной области знания. Она представлена в форме обобщенных планов изучения элементов знаний (когнитивный компонент) и обобщенных видов деятельности (операционно-деятельностный компонент) в соответствии с методологией учебного познания.

Планы обобщенного характера изучения явления, величин, законов, теорий, приборов разработаны А. В. Усовой [8], использованы и конкретизированы Е. В. Оспенниковой [5] и А. А. Шаповаловым [11]. Авторская интерпретация планов позволила раскрыть область их применения к изучению общепрофессиональных (профессиональных) дисциплин в соответствии с логикой научного познания.



Таблица 1.

Обобщенные планы изучения элементов знаний учебной дисциплины
«Авиационная метеорология»: параметры и объекты атмосферы

<i>Обобщенный план изучения параметров атмосферы (t, f, p, ρ, δ, u)</i>	<i>Обобщенный план изучения объектов в атмосфере (облака, осадки, явления погоды)</i>
1. Определение 2. Единицы измерения, их соотношения 3. Причины изменения параметра 4. Формулы, связывающие параметры атмосферы 5. Средства измерения и регистрации 6. Параметры, характеризующие пространственно-временную изменчивость изучаемых свойств 7. Понятия, связанные с параметрами атмосферы 8. Характер связи параметра с другими физическими величинами, изученными ранее 9. Характер зависимости летно-технических характеристик воздушных судов от значений совокупности параметров	1. Внешние признаки атмосферного объекта 2. Латинские названия и форма сокращенной записи (для облачности) 3. Условный графический знак 4. Физические условия их эволюции (начала (образования), усиления (ослабления), окончания (рассеивания)) 5. Связь изучаемого объекта с другими объектами атмосферы 6. Количественные характеристики (параметры) объекта, их единицы измерения и приборы для измерения 7. Определение 8. Характер влияния объекта на деятельность авиации 9. Способы предупреждения вредного действия объекта 10. Руководящий документ, определяющий правила полетов в условиях изучаемого объекта

Нами разработаны обобщенный план изучения параметров атмосферы, а также план изучения атмосферных объектов, являющихся предметом изучения дисциплины «Авиационная метеорология». В связи с тем, что параметры и объекты атмосферы имеют специфику, которая проявляется в установлении межпредметных и внутрипредметных связей, разработанные нами планы отличаются от вышеуказанных. В то же время они построены по тому же принципу – в соответствии с методологией и логикой учебного познания (табл. 1).

Методика включения обобщенных планов изучения отдельных вопросов дисциплины «Авиационная метеорология» состоит из целевого, содержательного и процессуального компонентов, описанных выше. Однако технология работы с ними имеет специфику, она

определяется постепенным усложнением видов деятельности: от репродуктивных к конструктивным и продуктивным. Именно такой подход может обеспечить эффективность изучения любой дисциплины, в том числе авиационной метеорологии. Более того, последовательность и полнота выполнения выделенных нами педагогических условий, составляющих базис информационно-образовательной (педагогической) среды обучения курсантов военного вуза, повлияет на результаты усвоения основополагающих понятий вышеуказанного курса.

АННОТАЦИЯ

В статье выделены наиболее существенные и значимые педагогические условия эффективного функционирования модели информационно-образовательной (педагогической) среды военного вуза, включающей со-



циальный, целевой, содержательно-процессуальный, управленческо-технологический и оценочно-коррекционные компоненты. Осуществлен теоретический анализ этих компонентов с точки зрения понятий „педагогическая система” и „диагностическая цель”. Показана практическая реализация педагогических условий на примере конкретной дисциплины «Авиационная метеорология».

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, педагогическая система, педагогическое условие, образовательные технологии, диагностическое целеобразование, компоненты образовательной (педагогической) среды.

SUMMARY

The article highlights the most significant and meaningful pedagogical conditions of effective functioning of the model of informational and educational (pedagogical) environment of the military institution, including social, target, content-procedural, managerial, technological, and assessment and remedial components. Theoretical analysis of these components is carried out from the point of view of concepts “educational system” and diagnostic target. Practical realization of pedagogical conditions is shown on example of particular discipline “Aeronautical meteorology”.

Key words: informational educational environment, pedagogical system, pedagogical condition, educational technology, diagnostical goal formation, components of educational (pedagogical) environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: ИПО МО России, 1995. – 336 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов; под общей ред. проф. Л. И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»; ООО «Издательство мир и образование», 2007. – 640 с.
5. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества: в 2 ч.: Ч. I. Моделирование информационно-образовательной среды учения: Монография. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. – 300 с.
6. Педагогический словарь: учебное пособие для студ. / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Усова А. В. Формирование учебно-познавательных умений при изучении предметов естественного цикла. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. – 136 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета)» // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г., № 1020.
10. Чегринцев А. И. Соотношение естественной, социальной и искусственной информационно-образовательных сред обучения курсантов военного вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – С. 90–95.
11. Шаповалов А. А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики: Монография. – Барнаул: Издательство БГПУ, 1999. – 359 с.
12. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.





**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ
РЕСУРС:
МОЛОДАЯ НАУКА**



Е. Г. Светличный

УДК 371

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ
ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ
ЮРИСПРУДЕНЦИИ**

Высшее профессиональное образование как система содержательно-педагогических и организационно-методических мероприятий, направленных на обеспечение готовности будущего специалиста в области юриспруденции к выполнению профессиональной деятельности, выступает носителем и механизмом формирования профессиональной культуры.

Профессиональная культура специалиста в области юриспруденции представляет собой системное личностное образование, структурными взаимосвязанными компонентами которого выступают общекультурные и профессиональные компетенции, профессионально важные качества, профессионально-этические нормы юридической деятельности, ценности и ценностные ориентации юристов. Являясь частью общей культуры человека и проецируя ее составляющие в сферу юридической деятельности, профессиональная культура опосредованно развивается процессом профессионализма. Э. Ф. Зеер отмечает, что профессиональная культура – это результат социального воздействия на личность путем ее включения в профессиональную деятельность, в рамках которой идет «формообразование» личности, адекватной профессиональным требованиям [1, с. 34]. По мнению ученых, именно в ней объединяются ценности социума и основные цели профессии [2, с. 69].

Актуальность статьи обусловлена необходимостью повышения уровня готовности



будущих специалистов в области юриспруденции к реализации задач профессиональной деятельности. На современном этапе развития высшей школы остро ощущается разрыв между уровнем подготовки специалистов в области юриспруденции и требованиями, которые общество предъявляет профессионалам на рабочем месте.

Теоретическое осмысление современных исследований, посвященных анализу содержания, функций профессиональной культуры и определению основных подходов к ее формированию (Н. А. Абдеева, А. Л. Артамонов, Г. А. Гущина, А. С. Долгов, Д. Г. Запругин, Д. В. Калинин, И. М. Купчигина, Е. Б. Храмов и др.) позволяет отметить, что этот процесс не только опосредован процессом развития и саморазвития личности как профессионала, но и напрямую зависит от освоения и самопроектирования специалистом в области юриспруденции профессионально ориентированных видов деятельности, самоактуализации им личностного потенциала для эффективного решения профессиональных задач.

Традиционная система обучения не решает проблемы использования возможностей образовательного процесса для становления и развития профессиональной культуры специалистов в области юриспруденции, что актуализировало необходимость создания инновационной образовательной модели ее формирования – сложной многоуровневой системы, представленной теоретико-методологическим, диагностическим, процессуально-содержательным и результативным блоками.

Теоретико-методологический блок включает ведущие подходы: системный (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Г. И. Легенький, В. Н. Садовский, В. Д. Шадриков, Э. Г. Юдин и др.), деятельностный (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин др.), контекстно-компетентностный (А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова, О. Г. Ларионова и др.); принципы (профессионально ориентированной направленности обучения; ситуативно-

сти обучения; ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; учета внутренних контекстов каждого обучающегося), определяющие процесс формирования профессиональной культуры в рамках профессиональной подготовки будущих юристов и обеспечивающие его методологическое и научно-методическое сопровождение. Диагностический блок предполагает осуществление мониторинга сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции в рамках выделенных критериев: мотивационно-ориентационного, когнитивно-содержательного, деятельностно-регулятивного, рефлексивно-оценочного. Процессуально-содержательный блок заключается в формулировке и проверке гипотезы об успешности формирования профессиональной культуры у будущих специалистов в области юриспруденции в выделенных педагогических условиях: реализация содержания образования и формирование профессионально-предметных конструктов профессиональной культуры в процессе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций; реализация содержания, форм и способов осуществления различных видов профессиональной деятельности будущего специалиста в области юриспруденции в рамках работы юридической клиники; организация целенаправленной работы по формированию профессиональной культуры в процессе спецкурса «Профессиональная культура специалистов в области юриспруденции». Результативный блок содержит концептуальные обобщения результатов экспериментального исследования формирования профессиональной культуры у будущих специалистов в области юриспруденции.

Экспериментальное исследование модели формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции осуществлялось в рамках разработанной программы, представленной следующими этапами.

1. Аналитико-поисковый этап, в процессе которого была проанализирована психолого-



педагогическая, юридическая и методическая литература по изучаемому вопросу; определены направления научного поиска; конкретизированы объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методологические и теоретические основы, методы; уточнен понятийный аппарат исследования; систематизирован эмпирический материал.

2. Аналитико-констатирующий этап, в рамках которого сформулированы критерии оценивания сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции; проведен констатирующий эксперимент; обобщены и систематизированы полученные эмпирические данные; разработана и научно обоснована модель формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции; разработана методика формирующего эксперимента.

3. Формирующий этап направлен на внедрение в практику работы высших учебных заведений модели формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции и педагогических условий, обеспечивающих реализацию этого процесса.

4. Контрольно-диагностический этап предполагал статистическую обработку данных экспериментальной и контрольной групп; сравнительный анализ количественных и качественных результатов исследования; систематизацию и обобщение динамики уровней сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции.

Опираясь на анализ трудов ученых, освещающих психологические и педагогические составляющие профессионального становления и развития личности, специфику юридической деятельности, мы определили, что становление профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции как системного многоуровневого явления со сложной динамической структурой осуществляется в процессе вузовского образования и включает формирование мотивационно-ориентационного, когнитивно-содержательного,

деятельностно-регулятивного, рефлексивно-оценочного компонентов. Динамика основных компонентов структуры профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции выступает критериями ее развития и диагностирует уровни ее сформированности.

На основе выделенных критериев и показателей определены и охарактеризованы три уровня сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции: базовый, продуктивный и творческий.

Базовый уровень сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции характеризуется низкой значимостью мотивов профессиональной деятельности, общим осознанием целей и задач юридической деятельности, проявлением неустойчивого интереса к выполнению взаимосвязанных действий, направленных на решение профессиональных задач. Будущий специалист в области юриспруденции имеет преимущественно низкую или среднюю мотивацию к успеху, испытывает неуверенность в себе, тяготится выполнением нестандартных заданий профессионального характера. Характерен низкий или средний уровень сформированности комплекса профессионально-предметных знаний, наличие несистемного представления о профессиональной культуре специалистов в области юриспруденции и ее компонентах. Базовый уровень отражает частичное проявление полноты и осознанности владения профессиональными умениями. Будущий специалист в области юриспруденции решает задачи практической направленности, осуществляя действия по образцу, не проявляя творческую активность. Представления о принципах, нормах, ценностях и ценностных ориентациях юридической деятельности нечеткие. Рефлексивно-аналитические качества выражены слабо, отсутствует сложившаяся система саморазвития.

Продуктивный уровень сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции пред-



полагает средний уровень значимости мотивов профессиональной деятельности, четкое осознание целей и задач юридической деятельности, наличие непосредственного интереса к выполнению взаимосвязанных действий, направленных на решение профессиональных задач. Будущий специалист в области юриспруденции имеет средний или умеренно высокий уровень мотивации к успеху, стремится достичь определенных позитивных результатов в решении нестандартных профессиональных заданий. Характерен средний или достаточный уровень сформированности комплекса профессионально-предметных знаний, наличие общего, системного представления о профессиональной культуре специалистов в области юриспруденции и ее компонентах. Продуктивный уровень предполагает полноту и осознанность владения профессиональными умениями. Будущий специалист в области юриспруденции решает задачи практической направленности путем применения профессионально-предметных знаний, воспроизведения собственного или чужого опыта, проявляя при этом интеллектуально-творческую активность. Имеются общие представления о принципах, нормах, ценностях и ценностных ориентациях юридической деятельности и стремление к их соблюдению в профессиональной деятельности. Выражены рефлексивно-аналитические качества, имеется сложившаяся система саморазвития.

Творческий уровень сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции характеризуется высоким уровнем значимости мотивов юридической деятельности, абсолютным осознанием ее целей и задач, наличием устойчивого внутреннего интереса к выполнению взаимосвязанных действий, направленных на решение профессиональных задач. Будущий специалист в области юриспруденции имеет умеренно высокий или высокий уровень мотивации к успеху, стремится преодолевать трудности, в выполнении нестандартных профессиональных заданий видит возможность повышения профессионального мастерства. Характерен высокий уровень

сформированности комплекса профессионально-предметных знаний, наличие полного, осознанного, системного представления о профессиональной культуре специалистов в области юриспруденции и ее компонентах. Творческий уровень предполагает полное и осознанное владение системой профессиональных умений. Будущий специалист в области юриспруденции успешно решает задачи практической направленности путем комплексного применения профессионально-предметных знаний в нестандартных ситуациях, выделяет противоречия и проблемы при выполнении определенного вида юридической деятельности, предвидит и предупреждает негативные последствия своих действий, проявляя при этом повышенную интеллектуально-творческую активность. Характерно наличие целостных системных представлений о принципах, нормах, ценностях и ценностных ориентациях юридической профессии и стремление к их соблюдению в профессиональной деятельности. Ярко выражены рефлексивно-аналитические качества, проявляется активная направленность реализовать свои потребности в саморазвитии.

Для выявления уровня развития профессиональной культуры будущих специалистов в юриспруденции был использован комплекс модифицированных диагностических методик, который определялся в соответствии с представлениями о сущности, структуре и содержательных характеристиках профессиональной культуры, а также целями и задачами исследования. Взаимосвязь критериев, показателей и диагностических методик развития профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции представлена в таблице 1.

Эмпирическая база исследования составляла 218 обучающихся высших учебных заведений по специальности «Юриспруденция», 106 из которых вошли в экспериментальную группу (ЭГ), 112 – в контрольную (КГ). Обучающиеся обеих групп были протестированы по выбранным критериям. Обе группы сравнивались по общему уровню развития каждого параметра.



Таблица 1.

**Взаимосвязь критериев, показателей и диагностических методик
сформированности профессиональной культуры будущих специалистов
в области юриспруденции**

Критерии	Показатели	Диагностические методики и методы диагностики
Мотивационно-ориентационный	• наличие устойчивого интереса будущих специалистов в области юриспруденции к профессиональной деятельности; • мотивация будущих юристов к успеху	• Методика «Мотивы выбора деятельности юриста»; • Методика «Мотивация личности к успеху»
Когнитивно-содержательный	• сформированность комплекса профессионально-предметных знаний; • наличие системного представления о профессиональной культуре специалистов в области юриспруденции и ее компонентах	• Анализ успеваемости обучающихся по дисциплинам профессионального цикла, тестирование; • Анкетирование
Деятельностно-регулятивный	• осознанность владения профессиональными умениями; • выраженность творческой направленности личности	• Решение ситуативных задач; • Опросник «Креативность»
Рефлексивно-оценочный	• самооценка потребностей в саморазвитии; • самоанализ сформированности профессиональной культуры	• Методика самооценки профессионально-значимых качеств юриста, анкетирование; • Методика самооценки сформированности профессиональной культуры

В результате диагностики обучающихся по выделенным критериям и их показателям до и после эксперимента была проведена статистическая обработка данных экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, и осуществлен сравнительный анализ количественных и качественных результатов исследования.

Итоговым оценочным показателем эффективности эксперимента выступил измененный уровень сформированности профессиональной культуры будущих специалистов

в области юриспруденции в экспериментальной и контрольной группах (табл. 2, рис. 1).

Сопоставление данных по группам на начало эксперимента свидетельствует о примерно равных количественных соотношениях по распределению уровней сформированности профессиональной культуры по отдельным характеристикам, которые к концу эксперимента уже имеют разное значение. Так, в конце эксперимента доля участников с низким базовым и продуктивным уровнем сформированности профессиональной куль-



Таблица 2.

Изменение уровня сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции до и после эксперимента (% от общего количества испытуемых в группе)

Группа	Уровень сформированности профессиональной культуры					
	До эксперимента			После эксперимента		
	Базовый	Продуктивный	Творческий	Базовый	Продуктивный	Творческий
Экспериментальная	17,6	61,4	21	7,9	60,2	31,9
Контрольная	17,1	61,7	21,2	17,3	62,2	20,5

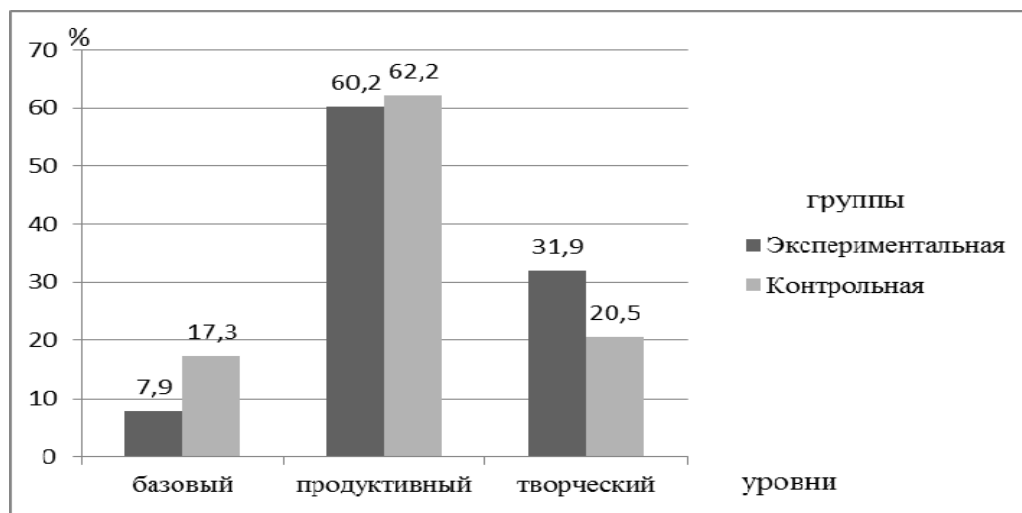


Рис. 1. Сравнительный анализ уровней сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции контрольной и экспериментальной групп по окончании эксперимента

туры оказалась на 9,4 % и 2,0 % соответственно меньше, чем в контрольной группе, в то время как количество участников с творческим уровнем сформированности культуры в экспериментальной группе оказалось на 11,4 % выше, чем в контрольной группе. Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о повышении общего уровня сформированности профессиональной культуры в области юриспруденции в экспериментальной группе, тогда как изменения в контрольной группе имеют незначительный характер.

Для определения достоверности совпадений и различий экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, воспользуемся критерием однородности χ^2 -квадрат (табл. 3).

Данные таблицы 3 свидетельствуют, что все эмпирические значения критерия χ^2 , кроме $\chi^2_{\text{эмп}}=6,02$ сравнения экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента, совпадают с уровнем значимости 0,05. Так как $\chi^2_{\text{эмп}}=6,02 > 5,99 = \chi^2_{\text{теор}}$ то достоверность различий характеристик экс-



периментальной и контрольной групп после окончания эксперимента составляет 95 %.

Таким образом, результаты сравнения характеристик экспериментальной и контрольной группы до начала и после окончания эксперимента (выделены жирным) свидетельствуют, что начальные состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают (уровень различия близок к 0), а конечные – различаются, что обусловлено апробацией модели и разработанных педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области юриспруденции в процессе их подготовки.

Проведенный эксперимент показал эффективность предложенной инновационной образовательной модели формирования профессиональной культуры. Ее внедрение в практику высшей школы позволит подготовить будущих специалистов в области юриспруденции к успешному решению задач профессиональной деятельности сообразно современным реалиям, отражающим динамику юридической практики.

АННОТАЦИЯ

В статье отмечено, что контекст профессиональной деятельности юриста составляет профессиональная культура. Представлена инновационная модель формирования профессиональной культуры будущего специалиста в области юриспруденции и основные этапы пилотного исследования по построению профессиональной культуры будущего специалиста в области права. В статье показано взаимодействие критериев, показателей и диагностических методик сформированности профессиональной культуры будущих юристов. Охарактеризованы три уровня формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области права. На основе сравнительного анализа количественных и качественных результатов исследования сделаны некоторые выводы об эффективности предложенной инновационной образовательной модели формирования профессиональной культуры и целесообразности ее использования при обучении будущих юристов.

Ключевые слова: профессиональная культура; профессионализм; будущий специалист в

области юриспруденции; модель формирования профессиональной культуры; эксперимент.

SUMMARY

It is noticed in the article that the professional culture makes up the context of the professional activity of the lawyer. Here is represented the innovative model and reported the fundamental stages of the pilot research of building the professional culture of the future specialist in the area of law. The interaction of the criteria, rates and the diagnostic principles of making the future lawyers' professional culture are shown in the article. The three levels of making the future specialists' professional culture in the area of law are characterized. On the basis of the comparative analysis of the quantitative and qualitative results of the research there were made some conclusions about the effectiveness of the suggested innovation educational model of making the professional culture and advisability of its usage in training the future lawyers.

Key words: professional culture; professionalism; the future specialist in the area of law; the model of making the professional culture; experiment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. Kasher A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11. – 2005. – № 1. – pp. 67–98.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл. Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
5. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.
6. Васильев В. Л. Юридическая психология: учеб. для вузов. – 6-е изд-е, доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2009. – 608 с.



7. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход в модернизации образования // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
8. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2011. – 336 с.
9. Вербицкий А. А. Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 200 с.
10. Егорова Г. И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста: учеб. пособие. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 170 с.
11. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 216 с.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
13. Карташев В. Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. – 218 с.
14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
15. Левитан К. М. Юридическая педагогика. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
16. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманист. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
17. Соколов Н. Я. Профессиональное сознание юристов / отв. ред.: Е. А. Лукашева. – М.: Наука, 1988. – 224 с.
18. Старова Н. М. Сущность понятия «профессионально-компетентностная культура будущего специалиста» // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 5. – № 31 (164). – С. 63–66.
19. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология: учеб. пособие. – М.: Право и Закон, 1997. – 320 с.
20. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: монография. – М.: Наука, 1982. – 185 с.



О. И. Игнатова

УДК 378:001.895

ХАРАКТЕРИСТИКА ИННОВАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Проблема экспертизы в сфере высшего образования находится в центре внимания исследователей, однако в сравнении с другими отраслями (юриспруденция, здравоохранение и др.), высшее образование является относительно новой и не вполне освоенной сферой прикладной экспертной деятельности. Поиск средств, методов и технологий оценивания деятельности образовательных учреждений в последние годы активно осуществляется в контексте диагностики развивающего потенциала образовательной среды. Исходным моментом для понимания содержания термина «образовательная среда» является представление о том, что психическое развитие человека в процессе его обучения следует рассматривать в контексте «человек – окружающая среда». Обучение, воспитание и развитие существенным образом детерминированы социокультурными условиями, пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами.



Образовательная среда характеризуется как общность культурных, общественных и специально организованных в образовательных учреждениях психолого-педагогических условий, во взаимодействии которых происходит профессиональная подготовка будущих специалистов в области начального образования.

По мнению А. А. Виландеберк и Н. Л. Шубиной, инновация – это «процесс актуально важных и системно самоорганизующихся новообразований, которые появляются на основе многообразия инициатив и нововведений, становятся перспективными для эволюции образования и положительно влияют на его становление» [1].

В условиях современной модернизации образования особое место занимает профессионально-педагогическая среда, которая мотивирует педагога к инновационной деятельности, помогает увидеть инновационную среду как вид профессионально-педагогической подготовки. Появление инновационной образовательной среды связывают с нефункционированием образовательной системы, в которой у обучающихся пробуждается интерес к чему-то новому [6].

В учебно-методической литературе инновационная среда рассматривается как средство профессионального роста педагога, так как среда владеет проектировочно-исследовательскими, информационно-познавательными, мотивационно-статусными, коммуникативно-рефлексивными возможностями, которые появляются в структурных образованиях: профессионально-педагогических объединениях (центрах инновационного опыта, проблемных группах, временных творческих коллективах, педагогических мастерских). В формировании профессиональной компетентности специальную роль как раз играют данные образовательной среды и, в частности, ее инновационный характер. В настоящее время образовательные учреждения условно подразделяются на две группы – обычные и прогрессирующие (инновационные) [2].

Анализ инновационно-образовательной среды России позволяет выделить следующие

виды деятельности. Первый вид деятельности – исследование уровня качества образования. Для этого проводят тестирование и опросы участников образовательного процесса, а также будущих работодателей. Не менее значимым является внедрение рейтинговых систем оценки деятельности всего структурного подразделения, а также разработка системы критериев оценки качества с учетом надобностей работодателей.

Следующим видом деятельности является разработка инновационной программы становления института, а именно: улучшение кадровой политики благодаря повышению квалификации преподавателей, осуществление научно-исследовательской работы преподавателей и студентов, оптимизация управления качеством образования. Специальную роль в инновационной деятельности педагогического вуза играет подготовка будущих учителей, которые владеют творческим мышлением и способны воспринимать инновации [4].

Инновационно-образовательная среда университета должна обладать определенными характеристиками:

- строиться на ценностях, устоях российского общества, нравственных ориентирах, принятых сообществом вуза;
- быть правовой средой, где в полной мере действуют основной закон нашей страны – Конституция РФ, законы, регламентирующие образовательную деятельность и работу с молодежью, Устав университета и правила внутреннего распорядка;
- быть высокоинтеллектуальной средой, содействующей развитию инновационного потенциала студентов и приходу молодых одаренных людей в фундаментальную и прикладную науку;
- поддерживаться современными информационно-коммуникационными технологиями;
- быть средой высокой коммуникативной культуры, толерантного диалогового взаимодействия студентов и преподавателей, студентов друг с другом, студентов и сотрудников университета;
- оставаться открытой к сотрудничеству с работодателями, с социальными партнерами, в том числе, с зарубежными;



- ориентироваться на психологический комфорт, здоровый образ жизни [6].

Инновации в образовании обязаны обеспечить качественный рост эффективности образовательного процесса и его результатов, которые выражаются в новых личностных характеристиках обучающегося, а именно: инновационном мышлении, готовности к инновационному созиданию, что исключительно значимо для подготовки будущих учителей начальных классов, то есть инновационная среда становится интегральным средством профессионального развития будущего учителя, но при определенных условиях [1].

По мнению многих исследователей, становление образовательной среды инновационного обучения происходит на базе внедрения современных интерактивных технологий. Речь идет не только о локальном внедрении этих технологий, а об информатизации образовательного пространства высшей школы. В связи с этим выделяют информационно-образовательную среду в качестве неотделимого компонента инновационно-образовательной среды. Информационно-образовательную среду определяют как целостную, открытую, подлинную, доступную, полифункциональную, интерактивную систему, которая включает в себя человека как субъекта образования и содержит общность информационного, технического и учебно-методического обеспечения процесса обучения и воспитания [5].

Современные темпы роста объемов научной информации требуют от современного педагога умения учиться в течение всей жизни. Предисловие инновационной цивилизации выдвигает обновление системы ценностей.

Положение человека в обществе определяется не накопленными материальными благами, а уровнем культуры, образования, а также хозяйствования, которое обеспечивает экономии невозобновляемых и воспроизведения важнейших возобновляемых источников. Исключительно значимую роль играет педагог в формировании демократической культуры личности.

Современное образование должно готовить такого человека, который способен жить

в исключительно стандартизированном и динамично меняющемся мире, воспринимать его изменчивость как значительную составляющую собственного образа жизни. Глобализация, трансформационные процессы и постоянные информационные изменения обуславливают включение человека в очень сложную систему социальных взаимоотношений, требуют от него способности к нестандартным и стремительным решениям. Именно поэтому основное внимание в педагогических коллективах должно уделяться вопросам преодоления консерватизма в подходах к учебной деятельности и существующих стереотипов педагогического труда и процесса мышления у участников процесса обучения и воспитания [3].

Инновационное образование может воспитать человека, который живет в соответствии с современными инновационными законами глобализации, является всесторонне развитой, независимой, самодостаточной фигурой, руководствуется в жизни собственными умениями и убеждениями. Все это в большей степени отвечает интересам общества, а не только системы образования или определенного человека, потому что без всесторонне развитой личности невозможно заложить ни основ демократии, ни достичь параметров экономически развитых стран.

Целью инновационной политики является создание общественно-экономических, политических, организационных, правовых условий для распространения инновационных технологий и процессов, становления умственного и духовного потенциала русского социума. В России инновационная тактика в политическом плане рассматривается как значимый фактор, способный не только остановить деструктивные процессы, но и содействовать возрастанию инновационного потенциала социума. В государстве утверждены документы, фиксирующие основные направления и показатели государственной инновационной политики. Национальная концепция становления образования России в XXI веке провозглашает, что только при условии роста образовательного потенциала социума может быть обеспечено «внедрение инноваций, что позволит в течение следующих 10-15 лет со-



кратить отставание в темпах становления, а со временем – значительно приблизиться до уровня и метода организации жизнедеятельности развитых стран мира» [4].

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей в условиях инновационно-образовательной среды имеет свои функции, средства и методы. Становление профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в инновационной образовательной среде реализуется посредством включения в активное действие и носит развивающий характер.

Инновации в образовании – это использование новых повышающих эффективность способов и средств передачи информации, проверки её адекватности, повышения интереса учащихся к новому материалу, контроля над усвоением информации. Инновационный путь становления образования призван повысить востребованность источников информации. Рассматривая тот факт, что со временем в мире явственным оказывается противостояние научно-технического прогресса и духовности человека, повышается значение духовного потенциала педагогических систем. Общественные раздоры и техногенные аварии требуют поиска как первопричин, так и путей их преодоления. В этой связи открытыми остаются вопросы о методах управления инновационными педагогическими системами.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается образовательная среда как общность культурных, общественных и специально организованных психолого-педагогических условий, во взаимодействии которых происходит становление личности.

Ключевые слова: инновация, инновационно-образовательная среда, образовательная организация высшего образования.

SUMMARY

The article considers the educational environment as a community of cultural, social and specially organized psychological and pedagogical conditions in interaction of which the formation of the personality takes place.

Key words: innovation, innovative educational environment, educational organization of higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисов Е. А., Подымова Л. С. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности // Современные проблемы науки и образования. – 2001. – № 1. – С. 61–63.
2. Звягинцева Н. Ю. Формирование готовности к инновационной деятельности будущего педагога в условиях модульного обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп. – 2011. – Вып. 2. – С. 70–78.
3. Солодова Е. А., Ефимов П. П. Проблема формирования инновационной образовательной среды военного вуза // Тезисы докладов XXI конференции «Математика. Компьютер. Образование». – Дубна, 2014.
4. Солодухина О. А. Классификация инновационных процессов в образовании // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10 – С. 12–13.
5. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 года № 2227-р).
6. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 355 с.





Е. С. Красюкова

УДК [37.035:37.018.3](470-13) «19»

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОПЕКИ ЮЖНОГО БЕРЕГА КРЫМА НАЧАЛА XX ВЕКА

В начале XX века на Южном берегу Крыма благодаря деятельности частных лиц и благотворительных обществ были открыты учреждения опеки для детей. Учреждения опеки для детей – это социальные организации всех форм собственности, бесплатно или за небольшую плату осуществляющие уход, социальное воспитание, обучение и образование сирот, малообеспеченных, беспризорных, слабых и болезненных детей до 18 лет. К таким учреждениям относятся приюты, ясли-приюты, сиротские дома, детские санатории, колонии и другие социальные заведения. Уникальный климат Южного берега Крыма был полезен для оздоровления крымских сирот, малообеспеченных, беспризорных, слабых и болезненных детей, а также детей из различных регионов России.

Проблема открытия сети лечебно-оздоровительных учреждений для детей в Крыму в середине XIX – начале XX века освещена в монографии Т. М. Головань, но главным аспектом изучения является воспитание и обучение детей дошкольного возраста в этих заведениях [2]. Историю открытия и функционирования санаториев, приютов, колоний для слабых и болезненных детей Таврической губернии в период 1802 по 1920 гг. освещает А. Н. Савочка в монографии «Благотворительность в Таврической губернии (1802–1920)» [13]. Учитывая труды крымских исследователей, раскроем проблему социального воспитания детей в учреждениях опеки Южного берега Крыма начала XX века.

Целью статьи является рассмотрение процесса социального воспитания детей в

учреждениях опеки Южного берега Крыма начала XX века.

В начале XX века на Южном берегу Крыма открываются летние детские колонии для слабых и болезненных детей. Летние детские колонии – это учреждения социального воспитания для детей различных слоев общества. Открывались летние детские колонии частными лицами и благотворительными обществами. Главной их целью было лечение, отдых, оздоровление и социальное воспитание детей из малообеспеченных семей Крыма и различных регионов России [2, с. 135].

По инициативе А. Бертье-Делагарда, супруги директора Ялтинской городской гимназии В. Готлиб, княгини Л. Долгоруковой и других в 1905 г. открывается учреждение «Ялтинская колония для слабых и болезненных детей». В учреждение опеки принимали мальчиков и девочек в возрасте от 7 до 15 лет без различия в вероисповедании, национальности или принадлежности к определенной социальной группе для укрепления здоровья во время летних каникул [14, с. 3–4]. Пребывание в колонии было бесплатным для детей из беднейших семей, а для обеспеченных детей устанавливалась суточная плата в размере 1 руб. 13 коп., по данным газеты «Ялтинский вестник», установленная сумма лишь частично покрывала ежедневные расходы по их содержанию [6].

Для строительства колонии на пожертвования императрицы Марии Федоровны и графини Н. Милютиной в 8 верстах от Ялты приобретен был земельный участок и построено здание общей стоимостью в 60 000 руб. [8, с. 3–4]. Торжественное открытие здания Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей состоялось 1 мая 1911 г. [6].

Персонал Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей состоял из учителя гимнастики и физических упражнений, воспитательницы, няни, прислуги и врачей (А. Дьяконовой и Л. Финкельштейне) [4; 9].

По данным отчета детской климатической колонии в Ялте за 1908 г., в 1906 г в колонии содержалось в общем 17 детей, из которых 2 находились бесплатно, 2 – за умень-



шенную плату и 13 детей оплатили пребывание сразу [4; 9].

Ялтинское уездное земство обозначило цель учреждения – оказание помощи детям Таврической губернии, которые были предрасположены к туберкулезу или имели это заболевание на первой стадии, и подготовка к будущей профессиональной деятельности. Ялтинская колония для слабых и болезненных детей работала по гендерному признаку. На время летних каникул в учреждении работало две смены: одна – для мальчиков, вторая – для девочек, длившиеся по 7–8 недель [10, с. 72–73].

Как указывает Т. М. Головань, режим дня в учреждении был таким: в 7–8 утра дети вставали, в 8 часов – первый завтрак, с 9 по 11 часов проводилось лечение солнечными ваннами на пляже, в 11 часов – второй завтрак, с 12 часов – прогулки и гимнастика, с 14 до 16 часов – морские ванны, с 17 до 19 часов проводились длинные игры или прогулки, в 19 часов – ужин, с 19 до 20 часов организовывались игры и пение в рекреационных комнатах, с 20–21 часа – сон [2, с. 137; 4; 9].

С детьми проводились оздоровительные прогулки, экскурсии, гимнастика на открытом воздухе, дети соблюдали санитарно-гигиенический режим, принимали солнечные, воздушные и морские ванны, катались на лодках и играли в подвижные игры. Воспитательницы с детьми во время проведения игр отрабатывали навыки поведения и общения со сверстниками, а во время прогулок проводили с детьми беседы, которые готовили детей к усвоению ценностей и норм общества, к осознанному поведению в обществе, к осознанию своего назначения в жизни [10, с. 72–73].

В годы Первой мировой войны Ялтинская колония для слабых и болезненных детей оказывала не только медицинскую помощь, но и осуществляла социализацию, то есть обучение элементарному пользованию предметами обихода, детей, чьи отцы были призваны на фронт. В Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей мальчиков воспитывали как мужчин, которые будут

обеспечивать и заботиться о будущей своей семье, а девочек – как матерей, заботящихся о семьях [4; 10, с. 72–73].

По данным Устава общества Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей, в 1912 г. учреждение было закрыто, и в нем надлежащее лечение и опеку получили более 300 детей [14]. Так, в Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей осуществлялось физическое воспитание, направленное на укрепление детского здоровья и физического развития детей из малообеспеченных семей.

В начале XX века на Южном берегу Крыма активно открывались детские здравницы, в которых использовались климатические условия для лечения, образования и социального воспитания детей с различными заболеваниями из различных регионов Российской империи. Наблюдения за больными детьми наталкивают хирурга А. Боброва на «мысль о создании детского костно-туберкулезного санатория» в Алушке [3, с. 3]. Так, 16 апреля 1902 г. состоялось открытие первого подобного учреждения в России и Европе – Южноморского санатория для детей. После смерти А. Боброва (1904 г.) его дело продолжил доктор Изергин, который всю жизнь посвятил совершенствованию и расширению санатория, известного в народе под именем «Бобровки» [11, с. 4].

Санаторий размещался в Исаковском доме, где в апреле 1902 г. находились на лечении и обследовании 10 детей [12, с. 127].

В работе санатория одной из задач был уход за больными детьми под тщательным контролем корпусной надзирательницы и нянь, которые имели специальную медицинскую и педагогическую подготовку. Надзирательницы и няни в санатории отвечали за воспитание детей [3, с. 3].

По данным годового отчета Общества Санатория для детей имени профессора А. Боброва, в Алушке в 1911 г. в здравнице лечилось, воспитывалось и обучалось 92 ребенка, из них 43 мальчика и 51 девочка; а в 1912 г. – 105 детей [1, с. 4]. За период с 1911 по 1912 гг. лечились, обучались и воспитывались дети от 3 до 6 лет (19 человек), от 6 до 9 лет (20



человек), от 9 до 12 лет (21 человек), от 12 до 15 лет (5 человек) [1, с. 4].

Согласно воспоминаниям Ю. Расторгуева, в детском санатории няни занимались образовательной и воспитательной работой с детьми по возрастным группам: от 3 до 6 лет – рисовали, лепили из глины поделки, играли в подвижные игры; от 6 до 9 лет – вырезали из бумаги, лепили из пластилина и глины фигурки, обучали азам счета, письма и чтения; от 9 до 12 лет – писали, читали детскую литературу, считали, мастерили различные поделки, играли в лото; от 12 до 15 лет – читали журналы «Енисей», «Новое время», «Южный край», «Новости», газеты «Русская Ривьера», «Таврические Епархиальные ведомости» и «Церковные вести», занимались ручным трудом, вели разговоры на религиозные темы, прививали навыки детям к домашней работе [12, с. 127]. Таким образом, детей готовили к творчеству, восприятию культуры, к осознанию социально-экономического и социокультурного развития страны и общества [5].

Кроме лечения и воспитания детей в здравнице няни обучали грамоте и учили технике вышивания шелком и гладью. К воспитанию девочек в санатории относилось их обучение шить себе платья и белье, вязать чулки и носки, стирать и гладить, мыть полы, готовить еду и убирать жилые комнаты. Это способствовало овладению профессиональными трудовыми навыками, подготовке девочек к осознанию своего призвания и определения собственных сил и способностей, а также места в обществе [12, с. 127].

Таким образом, кроме лечения в санатории для детей имени профессора А. Боброва нянями осуществлялось социальное воспитание, которое заключалось в подготовке детей к осознанию своего назначения в жизни, способностей и места в обществе [5].

Один день в неделю (суббота) в санатории для детей имени профессора А. Боброва был посвящен рассказыванию сказок, случаев из своей жизни и всего, что было интересно детям, иногда загадывались загадки [12, с. 127].

Со временем санаторий увеличивался, обреченным детям персонал здравницы да-

рил радость выздоровления. За годы своей работы санаторий излечил, обучил и воспитал более 20 000 детей [1, с. 4; 5].

Примечательно, что санаторий для детей имени профессора А. Боброва работает и по сей день, ему уже исполнилось 115 лет.

В 1911 г. Ялтинское уездное попечительство детских приютов Ведомства учреждений императрицы Марии сообщило об открытии в городе Ялте детского приюта для мальчиков на 20 мест [15]. Но открытие учреждения опеки состоялось лишь в мае 1916 г. Здание приюта находилось в большом двухэтажном доме на окраине Ялты (ул. Басейная, дом Старова). Ежегодный расход на содержание детей в учреждении опеки составлял 6 000 рублей, то есть 300 рублей на одного воспитанника. Помимо обычной школьной программы, мальчики также обучались ремесленному делу [10, с. 74–75]. Так, в приюте мальчики обучались и овладевали профессиональными трудовыми навыками, необходимыми для материального обеспечения себя в обществе.

В 1912 г. в Ялте доктор П. Нания, член Ялтинского отдела Лиги борьбы с туберкулезом, открыл детскую колонию для бедных, нищих и беспризорных детей разного возраста, наиболее подверженных легочным заболеваниям. Учреждение опеки было предназначено как для здоровых, но ослабленных детей, так и для детей, которые находились на первой стадии туберкулеза [7].

В докладе доктора П. Нания 1912 г. отмечались основные социально-воспитательные задачи детской колонии: колония должна не только оздоравливать, но и наполнить день ребенка полезной и разумной деятельностью; педагоги должны не насильствовать, а подмечать наклонности каждого ребенка [7].

Социальное воспитание и обучение в учреждении опеки осуществлялись приглашенными воспитательницами, которые организовывали различные виды деятельности, такие как спокойные и подвижные игры, чтение, пение, художественная деятельность и ручной труд. Главным условием при организации воспитателем игры с детьми было сгла-



живание конфликтных ситуаций между мальчиками и девочками с учетом интересов при выборе игры [7].

Доктором П. Нания в колонии применялась легкая гимнастика с флажками и физические упражнения. В колонии организовывались познавательные занятия с детьми до 5 лет (пение, раскраска, лепка из глины) и старше (математика, письмо). Детей в колонии учили вышивать крестиком, профессионально пользоваться рубанком и столярным станком при изготовлении навесов и баркасов. На огороде возле колонии дети высаживали цветы и овощи, на прогулках проводились занятия по плетению из камыша и бамбука. Учреждение опеки посещали дети, у которых были родители, и находились там круглосуточно, но неизвестно, в течение какого периода времени [7].

Таким образом, в начале XX века на Южном берегу Крыма возникли и функционировали 4 учреждения опеки: ялтинская колония для слабых и болезненных детей, санаторий для детей имени профессора А. А. Боброва в Алушке, детский приют для мальчиков города Ялты, детская колония для бедных, нищих и беспризорных детей доктора П. Нания. В этих учреждениях опеки дети лечились, оздоравливались, обучались и социально воспитывались педагогами. Социальное воспитание детей в этих учреждениях осуществлялось в трех направлениях: физическом, трудовом и умственном. Физическое воспитание способствовало восстановлению ослабленного здоровья и физическому развитию воспитанников. Трудовое воспитание прививало детям разного рода практические профессиональные навыки и подготавливало выпускников к честной трудовой самостоятельной жизни. Умственное воспитание вооружало системой знаний и развивало мышление детей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается создание и открытие благотворительными обществами и частными лицами учреждений опеки для социального воспитания детей Южного берега Крыма начала XX века.

Автором выделена специфика, содержание, основные формы и методы социального

воспитания детей-сирот, малообеспеченных, слабых и болезненных детей в учреждениях опеки Южного берега Крыма в рассматриваемый период.

Ключевые слова: социальное воспитание, учреждения опеки, малообеспеченные дети, слабые и болезненные дети, дети-сироты, детский приют, колония, санаторий.

SUMMARY

The article deals with the creation and opening by charitable societies and private persons orphanage institutions for social upbringing of children of the Southern coast of the Crimea at the beginning of the XXth century.

The author highlighted the peculiarities, keeping, main forms and methods of social upbringing of orphans, the poor, weak and sick children at the orphanage institutions of the Southern coast of the Crimea at the period under consideration.

Key words: social education, charitable societies, poor children, orphans, orphanage, charitable societies, private persons.

ЛИТЕРАТУРА

1. Годовой отчет Общества Санатории для детей имени профессора А. А. Боброва в Алушке, состоящей под августейшим покровительством Ея императорского высочества великой княгини Ксении Александровны за 1911–12 годы. – Ялта: Типография Н. Р. Лупандиной, 1912. – С. 4.
2. Головань Т. М. Общественное дошкольное воспитание в Крыму (вторая половина XIX – начало XX века): монография. – К.: Издательский Дом «Слово», 2009. – 224 с.
3. Грейнер Н. Л. Подвиг величайшего человеколюбия. Так называли прогрессивные люди России создание санатория им. А. Боброва // Крымская газета. – 22 декабря. – 2010. – С. 3.
4. Красюкова Е. С. Социальное воспитание детей в летних детских колониях Крыма начала XX века // Проблемы современного образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – Вып. 48. – Ч. 1. – С. 162–166.
5. Красюкова Е. С. Социальное воспитание в Санатории для детей имени профессора А. Боброва: матер. міжн. наук.-прак. конф.



Актуальні дослідження в соціальній сфері. 15 травня 2014 р. – Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С. 14–16.

6. К. предстоящему открытию 1 мая детской климатической колонии в Ай-Тодоре и годовичному, общему собранию членов ея 24 апреля // Ялтинский вестник. – 1911. – 21 апр.

7. Нания П. П. Доклад доктора П. И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулезом. – Ялта, 1913. – 12 с.

8. Ножников Б. Об очередных нуждах Ялтинской детской климатической колонии // Ялтинский вестник. – 1911. – 26 фев. – с. 3–4.

9. Отчет общества детской климатической колонии в Ялте за 1908 год. Функц. 4-й год. – Ялта, 1909. – 34 с.

10. Отчет по командировке старшего помощника начальника отделения канцелярии Совета министров Н. К. Ди-Сеньи в Бессарабскую, Волынскую, Киевскую, Могилевскую, Полтавскую, Таврическую, Харьковскую и Херсонскую губернии и Терскую область для ознакомления с деятельностью некоторых учреждений, получающих от Романовского комитета пособия на дело призрения крестьянских сирот и детей воинов. – 1916. – 115 с.

11. Печаткина Г. Создатель «Бобровки» // Таврические ведомости. – 1993. – № 32. – 2 августа. – С. 4.

12. Расторгуев Ю. «Все начинается с любви»: к 100-летию первой детской здравницы для лечения больных туберкулезом им. А. А. Боброва. – Симферополь, 2002. – 158 с.

13. Савочка А. Н. Благотворительность Таврической губернии (1802–1920) / под ред. А. А. Непомнящего. – Симферополь: Доля, 2012. – 320 с.

14. Устав общества Ялтинской колонии для слабых и болезненных детей. – Ялта, 1905. – 16 с.

15. Хроника // Ялтинский вестник. – 1911. – 16 ноября.

Е. Н. Шеремет

УДК 378.141

РАЗВИТИЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Современное туристское образование привлекает к себе внимание не только как область деятельности по подготовке специалистов для сферы туризма, но и как среда, в которой происходят все этапы профессионального становления личности (самоопределение, самоутверждение, самореализация и т. д.). В связи с этим важную роль играет содержание образования на каждом этапе профессионального становления личности, совокупность и взаимосвязь этих этапов, вследствие чего выстраивается многоуровневая система профессионального туристского образования.

Многоуровневую систему профессионального образования можно представить как последовательность шагов при переходе с одного уровня образования на другой, так называемое восхождение обучающегося по образовательной лестнице с возможностью выхода или входа на определенной ступени, что фактически обеспечивает процесс обучения в течение всей жизни человека.

Для того чтобы эффективно развивать многоуровневую систему профессионального туристского образования в конкретном регионе, необходимо определиться, какие и в каком количестве специалисты нужны современному региональному туристскому рынку: сколько необходимо управленцев, офисных работников, обслуживающего персонала. От этого зависит функционирование и перспективы развития региональной многоуровневой





системы профессионального туристского образования в целом и содержание образования на каждом конкретном уровне подготовки.

Многоуровневая система профессионального туристского образования предусматривает формирование у учащихся мотивации дальнейшей учебно-профессиональной деятельности, в связи с этим выделяют три основных составляющие, которые реализуются в школе:

- туристско-краеведческая работа: не только как эффективное средство познания родного края, но и как способ повышения интеллектуальной и творческой деятельности, реализации познавательных и профессиональных интересов обучающихся;

- предпрофильная подготовка и профильное обучение школьников, направленные на выявление их интересов и склонностей и формирование практического опыта познавательной и профессиональной деятельности, связанной с туризмом;

- профориентационная работа, способствующая осознанному выбору обучающимися траектории продолжения образования и выбора профессий, связанных со сферой туризма.

Подготовительный уровень в системе профессионального туристского образования играет важную роль как в жизненном, так и профессиональном самоопределении обучающихся, так как в этот период происходит согласование их социально-профессиональных и личностных потребностей. На данном уровне образования многое зависит от педагога, классного руководителя, в целом от педагогического коллектива школы и их позиции по отношению к дальнейшей судьбе выпускников, так как именно педагоги наиболее эффективно могут влиять на развитие профессиональных интересов обучающихся, грамотно выстраивая алгоритм воспитательно-образовательной работы по содействию профессиональному выбору обучающихся.

Наиболее эффективный путь дальнейшей подготовки выпускников школ в качестве специалистов среднего профессионального, а затем высшего образования – это система многоуровневого профессионального образо-

вания «школа – колледж (техникум) – вуз». Профессиональная подготовка кадров для сферы туризма в данной системе состоит из последовательных этапов, первый из которых реализуется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования и включает подготовку служащих (обслуживающего персонала) и специалистов среднего звена (специалист по туризму, организатор экскурсий, агент по бронированию, аниматор и другие должности, объединяемые выполнением технических и вспомогательных функций в сфере туризма). Следующий этап образования реализуется вузами в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования.

Осознавая такую потребность туристского рынка, ряд вузов на своей базе открывают колледжи (ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма», ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса», ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский академический университет», ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», ЧОУ ВО «Академия туризма и международных отношений» (г. Екатеринбург) и другие), где выпускники школ и студенты могут обучаться сначала рабочим специальностям и специальностям среднего квалификационного уровня, а уже затем получать высшее образование.

Необходимо отметить, что в регионе среднее профессиональное образование, занимающееся подготовкой специалистов в сфере туризма, представлено:

- Новосибирским торгово-экономическим колледжем, который готовит по направлению подготовки «Гостиничный сервис». На базе колледжа действует центр «Карьеры и трудоустройства», целью которого является оказание информационно-консультативной помощи по вопросам прохождения практики, формирование навыков у студентов по составлению пакета документов, необходимых для успешного трудоустройства, содействие в трудоустройстве выпускников колледжа.



Обучающиеся проходят производственную практику с возможностью последующего трудоустройства на предприятия гостиничной индустрии;

– Новосибирским колледжем легкой промышленности и сервиса, который готовит востребованных выпускников для рынка труда по направлениям подготовки «Менеджер в гостиничном сервисе», «Специалист по туризму». Студенты данного колледжа проходят стажировки не только в ведущих гостиницах города Новосибирска, но и в гостиницах и туристских комплексах Санкт-Петербурга, Сочи, Омска и других городов России, а также зарубежные стажировки в Турции, Франции;

– Новосибирским кооперативным техникумом имени А. Н. Косыгина, в котором обучают студентов современным технологиям организации гостиничного сервиса и туризма на базе собственной сертифицированной гостиницы;

– Бизнес-колледжем, открытым на базе Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭиУ), который готовит по направлению подготовки «Гостиничный сервис».

Практику студенты проходят в организациях, соответствующих направлению подготовки.

Таким образом, профессионально подготовленных специалистов ждут в гостиницах, туристских комплексах, домах отдыха в качестве менеджеров, администраторов, портье, супервайзеров.

Получив среднее профессиональное образование, выпускник выбирает дальнейшую траекторию своего жизненного пути: либо идет работать специалистом среднего звена в туристские предприятия, набираясь профессионального опыта, либо решает продолжить обучение на последующих уровнях образования.

Ключевыми профессиональными компетенциями специалиста по туризму со средним профессиональным образованием являются компетенции, соответствующие следующим видам деятельности: предоставление турагентских услуг, предоставление ус-

луг по сопровождению туристов, предоставление туроператорских услуг, управление функциональным подразделением организации, предоставление экскурсионных услуг.

В связи с этим в основе реализации компетентностного подхода на уровне среднего профессионального образования в сфере туристской деятельности лежат следующие аспекты:

– преобладание практико ориентированного компонента подготовки над «знаниевым» компонентом;

– ориентация на самостоятельность действий на этапе получения образования и в будущей профессиональной деятельности;

– ориентация на продолжение образования с целью повышения компетентности, уровня квалификации, конкурентоспособности специалиста и др.

Следующие образовательные уровни в многоуровневой системе профессионального туристского образования связаны с получением высшего образования в сфере туризма. Высшее образование направлено на обеспечение подготовки квалифицированных кадров для индустрии туризма по всем основным направлениям туристской деятельности в соответствии с потребностями общества, государства и туристского рынка.

Выпускник с высшим образованием в сфере туризма имеет право работать на всех должностях с учетом уровня высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура), стажа работы и других требований к профессии. В городе Новосибирске пять вузов ведут подготовку квалифицированных кадров. Новосибирский государственный педагогический университет обучает по направлению подготовки «Туризм», профиль «Технология и организация экскурсионных услуг». Новосибирский государственный технический университет – по направлению подготовки «Туризм» профиль «Организация и технология туроператорской и турагентской деятельности». Новосибирский государственный университет экономики и управления – по направлению подготовки «Туризм» профили «Технология и организация туроператорских и турагентских услуг» и «Гостиничное дело».



Сибирский университет потребительской кооперации готовит по направлению подготовки «Туризм» профили «Гостиничное дело» и «Ресторанная деятельность». Новосибирский филиал Санкт-Петербургского университета управления экономики готовит специалистов по направлению подготовки «Туризм».

Внутри уровней высшего образования условно выделяют два уровня подготовки специалистов в сфере туризма.

I уровень – основополагающий, предоставляющий базисное образование в пределах блока знаний в области общеобразовательных и специальных дисциплин. На этом уровне закладываются профессиональная основа будущего специалиста сферы туризма, его профессиональные приоритеты, интересы и склонности, которые дают возможность быть грамотным специалистом с высшим образованием, разбирающимся в широком круге вопросов, а на последующих этапах выбрать определенную специализацию (направленность) и в ее рамках углублять знания, приобретать узкоспециализированные навыки и умения (компетенции) в сфере профессиональной туристской деятельности.

II уровень – специальный, обеспечивающий специальную подготовку в рамках будущей профессии, вытекающий из научных, профессиональных интересов, приоритетов и склонностей. Особенностью этого уровня является то, что он не ограничивается только вузовской подготовкой, а продолжается, как правило, в течение всей профессиональной жизни человека, включая послевузовский уровень профессионального туристского образования.

Ключевые компетенции специалиста с высшим образованием в сфере туризма соответствуют следующим видам профессиональной деятельности: проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская (ФГОС ВО). В новом ФГОС ВО 3+ для направления 43.03.02 – туризм виды деятельности те же, только они разделены между академическим и прикладным бакалавром (проектная, организационно-управ-

ленческая и научно-исследовательская – академический бакалавр; производственно-технологическая и сервисная – прикладной).

Следующим уровнем в системе профессионального туристского образования является дополнительное профессиональное образование (ДПО) в сфере туризма, которое можно получить как в вузах, так и в специализированных колледжах, предлагающих программы профессиональной переподготовки и программы повышения квалификации. На сегодняшний день это самый востребованный вид обучения, так как программ ДПО для работников туристической индустрии огромное множество, и они во многом определяются тенденциями в туризме, региональной спецификой туристского рынка и потребностями регионального рынка труда. Приведем лишь несколько примеров программ переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы туризма, реализуемых образовательными организациями в регионах нашей страны:

- региональное планирование в туризме;
- планирование развития туризма и организация руководства территориальными рекреационными системами на муниципальном и региональном уровнях;
- методические основы разработки региональной программы развития туризма;
- современные технологии туристского бизнеса и гостеприимства;
- экономико-правовые и организационные особенности туристической деятельности на региональном рынке;
- брендинг туристских дестинаций с учетом региональных особенностей;
- управление туристско-рекреационными проектами;
- проектирование и управление туристско-рекреационными кластерами;
- экскурсоведение;
- гид-проводник конного маршрута;
- инструктор горнолыжного туризма;
- анимация в детских оздоровительных лагерях и другие.

Система дополнительного профессионального туристского образования в регионе должна решать следующие стратегические задачи:



- повышать престиж профессиональной деятельности в сфере туризма, в том числе рабочих профессий (обслуживающего персонала);

- обеспечивать разработку и внедрение образовательных программ, ориентированных на формирование у обучающихся профессиональных компетенций в соответствии с потребностями региона в профессиональных квалифицированных кадрах для сферы туризма;

- в системе подготовки кадров среднего звена и обслуживающего персонала в туристском бизнесе открывать новые специальности с учетом потребностей регионального туристского рынка и регионального рынка труда;

- обеспечивать связь между образовательными организациями и предприятиями туристской индустрии (работодателями) с целью проведения мастер-классов, обмена опытом, прохождения обучающимися производственных практик и дальнейшего трудоустройства, совместной организации курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников туристских предприятий с учетом потребностей региона.

Для реализации задач подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы туризма осуществляется формирование системы общих знаний, методов обучения, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную ориентацию. Основными компонентами этой системы являются федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС); основные профессиональные образовательные программы по подготовке специалистов; квалификационные характеристики должностей работников сферы туризма; положения об итоговой аттестации выпускников; положения и программы всех видов практик; положения об учебно-методическом обеспечении дисциплин; учебно-методические комплексы по дисциплинам и т. д.

Для определения направлений развития многоуровневой системы профессионального туристского образования в конкретном регионе необходимо учитывать специфические

моменты, характерные не только в целом для туристской сферы Российской Федерации, но и для этого региона. В частности, к ним мы относим:

- определение направлений и видов туризма, преобладающих в регионе;

- выявление привлекательных и непривлекательных факторов туристской дестинации, способствующих или препятствующих развитию туризма в регионе;

- выявление направлений профессиональной деятельности и структуры рабочих мест в региональной сфере туризма;

- разработку перечня направлений и направленностей (профилей) подготовки в системе многоуровневого туристского образования;

- построение профессионально-квалификационной структуры на основе квалификационных требований кадровых ресурсов для направлений профессиональной деятельности в отдельно взятом регионе и в стране в целом.

Таким образом, система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров с учетом туристской специфики региона, с одной стороны, должна быстро реагировать на изменение потребностей регионального рынка труда и обеспечивать региональную сферу туризма высококвалифицированными кадрами, а с другой – предоставить всем желающим возможность для обучения в соответствии с их интересами, что является актуальным в настоящее время.

АННОТАЦИЯ

Функционирование и развитие региональной многоуровневой системы профессионального туристского образования обеспечивает подготовку кадров для сферы туризма, обладающих профессиональной мобильностью, способностью расширять свой функционал с учетом динамично меняющихся социально-экономических условий и факторов, влияющих на развитие туризма, умением адаптироваться в условиях кризиса в туристской индустрии, учитывать растущие потребности и запросы туристов, постоянным стремлением к самосовершенствованию, повышению уро-



вня профессиональной компетентности и обогащению опыта профессиональной деятельности.

Ключевые слова: туризм, индустрия туризма, сфера туризма, туристская отрасль, многоуровневая система, профессиональное образование.

SUMMARY

The functioning and development of regional multi-level system of professional tourism education provides training for the tourism industry with professional mobility, the ability to expand its functionality, given the rapidly changing socio-economic conditions and factors affecting the development of tourism, and the ability to adapt in a crisis in the tourist industry, to meet the increasing needs and demands of tourists, constant aspiration to self-improvement, raising the level of professional competence and enrich professional experience.

Key words: tourism, tourism industry, tiered system, vocational education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брель О. А. Развитие региональной многоуровневой системы профессионального туристского образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2017. – 355 с.
2. Канина Н. П. Формирование практико-ориентированных компетенций студентов в процессе туристского образования: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2016. – 181 с.
3. Адакин Е. Е. Проблемы и перспективы развития высшего профессионального образования в современных условиях: материалы VII международной научной конференции Наука и образование. – М.: Беловский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «КемГУ», 2008. – С. 15–24.





НАШИ АВТОРЫ



Арябкина

Ирина Валентиновна –
доктор педагогических наук,
профессор,
ФГБОУ ВПО «Ульяновский
государственный педагогический
университет им. И. Н. Ульянова»

Бажан

Зинаида Ивановна –
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Валенцов

Виктор Владимирович –
аспирант,
Челябинский государственный
педагогический университет

Везетиу

Екатерина Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Веселова

Елена Леонидовна –
доцент кафедры,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Вишневский

Владимир Анатольевич –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Возк

Екатерина Владимировна –
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Гатаев

Анзор Саид-Альвиевич –
проректор ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный
педагогический университет»,
г. Грозный

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук,
профессор,
директор Гуманитарно-
педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте,
главный редактор

Глузман

Алина Александровна –
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман

Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук,
профессор,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»

Гончарова

Оксана Николаевна –
доктор педагогических наук,
профессор кафедры,
Таврическая Академия
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Горбунова

Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дудаев

Геназ Саид-Хусейнович –
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный университет»,
г. Грозный

Игнатова

Ольга Ивановна –
ассистент кафедры,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Казакова

Светлана Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Уральский государственный
педагогический университет,
г. Екатеринбург

Картавая

Юлия Константиновна –
кандидат филологических наук,
доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»

Кузина

Ирина Валерьевна –
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал

Красюкова

Елена Сергеевна –
ассистент кафедры,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

**Лёвкина****Елена Викторовна –**

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал

Миронычева**Валентина Фёдоровна –**

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры,
ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал

Нестерова**Анна Александровна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ ВПО «Ульяновский
государственный педагогический
университет им. И. Н. Ульянова»

Никитина**Татьяна Васильевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,
ФКОУ ВО Пермский институт
ФСИН России

Овчинникова**Марина Викторовна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Пахтусова**Наталья Александровна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Петренко**Наталья Анатольевна –**

кандидат филологических наук, доцент,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»

Погребняк**Наталья Николаевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,
Крымский филиал ФГБОУ ВО
«Российский государственный
университет правосудия»,
г. Симферополь

Редькина**Людмила Ивановна –**

доктор педагогических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Сафонов**Игорь Анатольевич –**

преподаватель, Военный учебно-
научный центр военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия»
(филиал в г. Челябинске)

Светличный**Евгений Григорьевич –**

старший преподаватель,
Крымский филиал
Краснодарского университета МВД
России,
г. Симферополь

Степанова**Нина Анатольевна –**

кандидат педагогических наук,
доцент,



ФГБОУ ВО «Орловский
государственный институт
культуры»

Стус

Елена Александровна –
студент,
Таврическая Академия Крымского
федерального университета
им. В. И. Вернадского,
г. Симферополь

Уман

Аркадий Ильич –
доктор педагогических наук,
профессор,
ГОУ ВПО «Орловский
государственный университет»

Чегринцев

Андрей Иванович –
аспирант,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Федосеева

Наталья Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры,
ФГАОУ ВО
«Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал

Шеремет

Елена Николаевна –
старший преподаватель,
Сибирский Государственный
университет путей сообщений,
г. Новосибирск

Ярычев

Насруди Увайсович –
доктор педагогических наук,
профессор,

ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный университет»,
г. Грозный

