

**УНИВЕРСИТЕТСКИЙ
УЧЕБНЫЙ ОКРУГ В
РЕГИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Содержание

УЧИТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ ОРЕНБУРГСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА КАК ЦЕНТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Аминов Т.М.	2293
ЖЕНСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ Аминова Л.Я.	2299
ПРЕПОДАВАНИЕ «ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ» В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Аничкина Н.В.	2307
ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ Анциферова Л.М.	2311
ПЕДАГОГИКА М. МОНТЕССОРИ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ Афанасьева О.В.	2315
ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИЕМНОЙ КАМПАНИИ ВУЗА Ахмедьянова Г.Ф.	2319
СИСТЕМА КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СТУДЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ Гейлик А.В.	2323
О МИССИИ ОРГАНИЗАЦИИ «УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОКРУГА» Генкин А.Л.	2330
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СТУДЕНТОВ ВУЗА Гнездилова Т.А.	2334
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Головина С.В.	2338
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ Григорьева О. Н.	2341
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОРИЕНТИРАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Губарева Т.О.	2346
ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ Гурова А.А.	2350
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ» В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С ОРСКИМ ФИЛИАЛОМ АССОЦИАЦИИ «ОРЕНБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ (УЧЕБНЫЙ) ОКРУГ» Епифанова С. А.	2354
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ВОСХОЖДЕНИЕ К СЛОВУ» И ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ Ерофеева Н.Е., Плотникова О.В.	2358

ПАРАДИГМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОЦИУМА	
Ивлев А. А.	2363
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ (ОПЫТ АНАЛИЗА)	
Ивлев В. И.	2367
САМООРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Исаков Л.А.	2374
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ШКОЛА-ВУЗ» КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Каравайцева А.Ю.	2377
ПЕДАГОГИКА ПРИКОСНОВЕНИЯ	
Каргапольцев С.М.	2382
ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В МОНТЕССОРИ-ОБРАЗОВАНИИ	
Каргапольцева Д.С.	2386
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ	
Каргапольцева Н.А.	2392
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ «УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОКРУГА" В СЕВЕРО-ЗАПАДНОМ РЕГИОНЕ	
Кипнес Л.В.	2396
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	
Кирьякова А.В.	2400
ТьюТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА	
Комарова И.В.	2403
ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА	
Латыпова Е.В.	2407
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОГО ДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СТУДЕНЧЕСКОМ ТЕАТРЕ	
Лимаренко Л. И.	2412
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	
Логутова Е.В.	2419
СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	
Мальгина Т.М.	2424
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	
Марченко Л.А.	2427

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Попова И.В.	2430
О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ Рассоха Е.Н., Анциферова Л.М.	2435
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ Слабоспицкая М.В.	2444
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Табилова М.Р.	2449
УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОКРУГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ КОРПОРАЦИЯ И СУБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ Терентьева И.В.	2454
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ –БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ Тухтарова Т.И.	2460
РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ Чакова И. Н.	2464
СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА-ПРОГРАММИСТА К РЕШЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ЗАДАЧ Чаплыгина Ю.В.	2468
БИБЛИОТЕКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО БАШКОРТОСТАНА КАК ФОРМА ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Шарапова Э. А.	2471
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА Шевченко А.Ю.	2475
ОПЫТ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Широкова О.П.	2478
ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ФИНАНСИСТОВ Яблочникова И.О.	2481
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Якушева С.Д.	2487

УЧИТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ ОРЕНБУРГСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА КАК ЦЕНТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аминов Т.М.

**Башкирский государственный педагогический университет
им. М.Акмуллы**

Начальные школы с трехлетним курсом обучения, существовавшие в России в первой половине XIX в., не могли удовлетворить потребностей развивающегося общества. Возникла необходимость создания повышенных школ. Так стали создаваться двухклассные начальные училища с пятилетним сроком обучения. Но эти училища также не могли решить проблему получения повышенного образования, к которому стремились все более широкие слои населения. Поэтому правительство, чтобы сохранить привилегию на среднее образование и отвлечь внимание средних слоев населения от гимназий и реальных училищ, учреждает повышенные начальные школы - так называемые городские училища, действовавшие на основе «Положений о городских училищах ведомства МНП», опубликованных 31 мая 1872 г. Цель этих училищ «сообщать детям всех классов городского населения правильное общее начальное образование и необходимые по местным потребностям прикладные знания». Курс обучения в них устанавливался 6-летний.

В городских училищах преподавались закон божий, русский язык и литература, арифметика, алгебра, геометрия, география, история, естествознание (сведения из ботаники, зоологии, анатомии и физиологии человека), рисование, черчение и пение.

Появление городских училищ вызвало необходимость обеспечения их специально подготовленными учителями. В этих училищах учителя с домашним образованием или окончившие педагогические курсы не могли бы работать. Поэтому стали создаваться специальные учебные заведения - учительские институты, действовавшие на основе «Положений об учительских институтах» от 31 мая 1872 г. Организация же и содержание учебной работы института регламентировались «Инструкцией касательно объема и методов преподавания учебных предметов», опубликованных в ноябре 1876 г.

Первый учительский институт в Оренбургском учебном округе был открыт 30 августа 1878 г. в г.Оренбурге. Необходимость открытия подобного учебного заведения в регионе чувствовалась крайне обостренно. Не случайно министр просвещения получал множество прошений из городов округа (Стерлитамак, Чердынь, Оса, Орск и др.) об открытии в них городских училищ, но из-за недостатка подготовленных учителей сделать это было невозможно. Попечитель Оренбургского учебного округа в 1876 г. в переписке с Министром просвещения высказывался следующим образом: «В виду столь неприятельского положения... учебного округа, относительно педагогических сил для всех видов

учебных заведений, я смело позволяю себе утверждать, что устройство в нем учительского института составляет неотложную необходимость, несравненно большую, чем в каком-либо другом учебном округе России» [8; 106]. Министерство Народного Просвещения, в свою очередь, тоже считает необходимым создать учительский институт в округе, поэтому оно дает разрешение на его открытие.

Оренбург, как центр первого в округе учительского института, был избран из следующих соображений: 1) в Оренбурге сосредоточено окружное учебное начальство; 2) удобное расположение города – «удобство сообщения посредством почти готовой железной дороги на Самару и Сызрань»; 3) Оренбург – «центр крупного административного управления - к которому тяготеет наибольшая часть территории учебного округа» [8; 106]; 4) в Оренбурге было готовое здание, которое могли предоставить под институт.

Следующий учительский институт в Оренбургском учебном округе был открыт 4 октября 1909 г. в г.Уфе. По Положению 1872 г. учительские институты были учебными заведениями закрытого типа с трехлетним курсом обучения. Институт был непривилегированным учебным заведением, куда принимались «молодые люди всех званий и состояний не моложе 16 лет, здорового телосложения и хорошей нравственности» [5; 448], выдержавшие приемные экзамены за курс уездного (городского) училища. Окончившие курсы в гимназиях, духовных семинариях и других средних учебных заведениях принимались без экзаменов. Уровень подготовки поступающих в учительские институты был крайне разнообразным. Так, в 1881 г. из 51 студента Оренбургского института 2 - окончили учительскую семинарию; 25 - уездное училище и 24 - не окончившие курса среднего или низшего учебного заведения [9; 3].

Предметы, изучаемые в учительском институте повторяли предметы, которые изучались в городских училищах. Поэтому учебный план и программа института ставила целью в части общего образования, после повторения курса городского училища, углублять и расширять материал по этим же предметам. Этим объясняется и то, почему в учебном плане института отсутствовали древние или новые иностранные языки, а также другие предметы, т.к. последние не изучались в городских училищах. В пределах предметов, указанных в учебном плане института, студенты получали весьма тщательную подготовку. Кроме основательных знаний общеобразовательных предметов, в институтах обращалось внимание на овладение навыками и техникой учебно-воспитательной работы в школе. Программа по педагогике носила в основном практический характер. В нее входили вопросы нравственного, умственного, физического воспитания, школьная дисциплина, гигиена, основные положения дидактики, учение о методах, методики всех учебных предметов, учебные планы городских училищ и законоположения о них и, наконец, некоторые сведения из истории педагогики. В курс этого предмета включались также вопросы психологии и

логики. В качестве учебника в институте использовали: «Дидактические очерки» Каптерева, учебники по педагогике Рощина, Юркевича, по психологии «Учебник психологии» Докучаева.

Преподавание той или иной общеобразовательной дисциплины в институте носило не только теоретический, но и методический характер. Цели общего научного образования осуществлялись в первых двух классах. Третий класс всецело предназначался повторению всего пройденного материала, на разучивание учебников городского училища, на изучение частных методик и на педагогическую практику.

Исходя из таких положений, каждый институт организовывал свою собственную деятельность. Так, конкретные цели, выработанные педагогическим советом Оренбургского учительского института, были определены следующим образом: 1) расширение умственного кругозора воспитанников; 2) развитие дара слова, умения разумно читать и навыка в правописании; 3) развитие и укрепление ясного и твердого понимания цели пребывания в Институте; 4) развитие и укрепление сознания в необходимости трудиться как можно усерднее... Совет заботился о приучении к осмысленному и самодеятельному отношению к учению. Причем на осмысленность занятий Совет обращал усиленное внимание. «Зубристка строго преследовалась... возбуждался интерес учащихся к проходимому и любознательность...» [9; 6-9].

Метод преподавания в учительских институтах был катехизический, приучающий воспитанников правильно ставить вопросы и давать верные устные и письменные ответы. Но в основном материал излагался в виде готовых знаний, законов и выводов, затем проводилось многократное повторение путем вопросов и ответов. В этом и состоял смысл катехизического метода. В Уфимском институте широко использовался лекционный метод при изучении нового материала, также периодически проводились репетиции или опрос всех учащихся.

Педагогическая практика студентов, на которую обращали особое внимание, проводилась в специально для этой цели открываемом при институте образцовом городском училище. Так, студенты I класса по очереди посещали училище: дежурили на переменах, проводили занятия гимнастики и различные подвижные игры. Также по совету учителей училища студенты организовывали шефство над отстающими учениками. Студенты II класса более подробно знакомилась с порядком училища и организацией занятий. Также по расписанию они посещали уроки учителей училища. После такой «пассивной» или «наблюдательной» практики студенты составляли письменные отчеты «о виденном и слышанном», которые разбирались директором института на классных собраниях и на уроках педагогики. Причем студенту запрещалось критиковать деятельность учителей училища.

Студенты III класса в течение первого месяца ежедневно по расписанию посещали уроки в городском училище, выполняли обязанности помощника учителя, а со второго месяца сами давали уроки, часть из которых была зачетной.

Конспекты даваемых студентами уроков тщательно проверялись и редактировались учителем училища, затем преподавателем соответствующего предмета института и, наконец, директором института. Ежеженедельно проводился скрупулезный разбор уроков студентов на конференции под руководством директора института в присутствии преподавателей института и учителей городского училища, а также всех практикантов. Так, в ежегодных отчетах институтов всегда встречается большое количество заседаний Педагогического совета, посвященных разбору практических уроков. Например, в 1892 отчетном году таких заседаний в Оренбургском институте было 10.

«Директор и штатные преподаватели» института по Положению «избираются из лиц, окончивших курс в высших учебных заведениях» [5; 448]. Хотя не все служащие Оренбургского института и были с высшим образованием, но директор и большинство преподавателей наук окончили вузы. Так, в 1888 г. из 10 служащих - 6 были с высшим образованием, а в 1892 г. таких было уже 8 человек [10; 12].

Несмотря на то, что Оренбургский учительский институт планомерно выпускал хорошо подготовленных учителей городского училища, в 1894 г. министр просвещения ходатайствовал в Государственном Совете о преобразовании его «в виду несоответствия его потребностям местного населения в образовании детей в реальное училище» [4; 330]. Государственный Совет удовлетворил ходатайство, и с 1894-1895 учебного года учительский институт уже не принимал новых студентов. Почти за два десятилетия деятельности Оренбургский институт выпустил 206 учителей городских училищ [4; 135].

После закрытия этого учительского института в Оренбургском учебном округе подобных учебных заведений до 1909 г. не существовало. За это время в учительских институтах мало что изменилось, хотя «Положение» 1872 г. устарело. В городских училищах вводились новые предметы, менялись программы, классная система преподавания была заменена предметной. Недостатки учительских институтов были явно заметны, но МНП не предпринимало шагов к их устранению. Даже после сильной критики институтов, прозвучавшей на Всероссийском съезде учителей городских училищ (1909, июнь), официальных изменений не последовало.

Нельзя сказать, что школьная администрация не предпринимала никаких мер к изменениям в деятельности учительских институтов. Так, МНП в 1907 г. после совещания директоров и преподавателей издало циркуляр о внесении изменений в организацию и содержание учебной работы институтов. Например, предлагалось принимать только лиц, уже имеющих звание учителя и проработавших в начальном училище не менее 2 лет. Также предлагалось изменить программы и в последнем классе ввести бифуркацию, т.е. разделить выпускной класс на отделения: литературно-историческое и естественно-математическое. В 1912 г. в Государственную Думу был внесен законопроект, предусматривавший реформу учительских институтов, в нем, в частности,

предлагалось [3; 27-28]: 1) увеличение срока обучения до 4-х лет; 2) разделение 4 курса на 3 отделения: литературно-историческое, физико-математическое, естественно-географическое; 3) расширение действовавших программ; 4) введение новых предметов; 5) предоставление выпускнику учительского института всех прав, которые были у выпускника средних общеобразовательных учебных заведений. Законопроект предусматривал предоставления права преподавать не только в высших начальных училищах (бывших городских училищах), но и в иных соответствующих им по курсу учебных заведениях. В проекте была «предусмотрена возможность открытия мужских, женских и смешанных учительских институтов. Институты объявлялись открытыми, с общежитиями при них для желающих» [3; 28].

Но все эти проекты остались только на бумаге. Царское правительство не предприняло активных усилий ни к изменениям содержания деятельности учительских институтов, ни к открытию новых. Это было следствием оценки правительством значения подготовки учительских кадров. В 1912 г. в России был всего 21 учительский институт [3; 31], один из них в Оренбургском учебном округе, в г.Уфе. Организация, содержание образования, формы и методы деятельности Уфимского учительского института во многом были схожи с подобными учебными заведениями России. Тем не менее, та система, по которой работали Оренбургский, а затем Уфимский учительские институты, позволила осуществлять подготовку хороших учителей, т.к. они могли преподавать все предметы городского, с 1912 г. - высшего начального училища. Качество подготовки будущих учителей в институте объяснялось тем, что их научная подготовка подчинялась профессиональной. Как резюмирует один из отечественных историков образования П.Н.Шимбирев: «...Учительский институт давал лучших для своего времени учителей, хорошо владеющих теми знаниями, какие предстояло давать учащимся в школе, и вооруженных в методическом отношении. Вступая в школу, учитель... уверенно начинал учебно-воспитательную работу...» [7; 89].

Хотя учительские институты и не являлись формально высшим учебным заведением, они тем не менее заслуживают внимания четкостью и эффективностью подготовки учителей, полностью отвечающих задачам своего времени. Отсутствие высшего образования, конечно, сказывалось на общем уровне развития преподавателей городских училищ. Зато все внимание устремлялось на основательные и прочные общеобразовательные знания в пределах училища и на овладение широким кругом навыков и детальной проработкой методики учебно-воспитательной деятельности в повышенных начальных учебных заведениях.

Таким образом, почти за два десятилетия деятельности Оренбургский учительский институт подготовил 206, а Уфимский за десять лет (1909-1919 гг.) - 150 преподавателей [2; 9]. Безусловно, это в значительной степени улучшило постановку повышенного начального образования. В итоге открытие

Оренбургского и Уфимского учительских институтов, как и вся их последующая деятельность, были значительным событием в развитии не только педагогического образования, но и культурной жизни всего Оренбургского учебного округа.

Список литературы

1. **Аминов Т.М.** История педагогического образования в Оренбургском учебном округе (1875-1918) / Т.М.Аминов. – Уфа, 2006. – 156 с. ISBN 5-87978-295-6.
2. **Зайнашев С.** Народное образование за 25 лет // Народное образование и здравоохранение /С.Зайнашев. - Уфа, 1944. - 28 с.
3. **Кузьмин Н.Н.** Учительские институты в России: Лекции по истории педагогики /Н.Н.Кузьмин. - Челябинск, 1975. - 41 с.
4. **Обзор деятельности ведомства МНП за время царствования императора Александра III (со 2 марта 1881 г. по 20 октября 1894 г.).** - СПб., 1901. - 524 с.
5. **Пругавин А.С.** Законы и справочные сведения по начальному народному образованию /А.С.Пругавин. - СПб., 1896. - 785 с.
6. **Фархатов М.Н.** Народное образование в Башкирии в пореформенный период 60-90-е годы XIX в./М.Н.Фархатов - М: Наука, 1994. - 144 с.
7. **Шимбирев П.Н.** Проблемы педагогической подготовки учителя средней школы в дореволюционной России /Шимбирев П.Н. // Ученые записки. Т.VIII. / Тр. кафедры педагогики МОПИ. Вып.1. - М., 1947. - С.77-104.
8. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО). Ф.81. Оп. 1. Д.1.
9. ГАОО. Ф.81. Оп. 1. Д.32.
10. ГАОО. Ф.81. Оп. 1. Д.114.

ЖЕНСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ

Аминова Л.Я.

Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа

Начавшийся в России в начале XIX века промышленный переворот поставил вопрос о необходимости профессиональной подготовки подрастающего поколения. Буржуазные реформы 60-х гг. XIX в. вызвали усиленный рост числа профессиональных учебных заведений, особенно низших и средних. Во второй половине XIX века был сделан шаг вперед в развитии, прежде всего, мужского среднего и низшего профессионального образования. Женское профессиональное образование до конца XIX века развивалось относительно слабо. Правительство вопросами профессионального женского образования не занималось. Более того, оно часто препятствовало инициативе отдельных лиц и общественных организаций по созданию профессиональных женских учебных заведений. Следствием этого было то, что системы профессионального женского образования в стране долгое время не существовало.

Официальное и общественное отношение к данной проблеме было выражено в докладе по вопросу о содержании профессионального образования женщин на I съезде по техническому и профессиональному образованию (1889 г.). Так, основным предназначением женщины признавалась семья, а «всякого рода познания и общеобразовательные и ремесленные, нужны ей в семье и для семьи» [4; 161].

Однако жизнь все настойчивее требовала включения женского квалифицированного труда в различных отраслях хозяйства, что обуславливало создание сети профессиональных женских учебных заведений. В этот период началось формирование некоторого спектра позволительных «женских» профессий, в которых социальная реализация женщин с точки зрения государства не влекла отрицательных издержек. К таким профессиям относились образование, медицина, статистика, связь и некоторые другие.

Педагогическая деятельность стала первой профессиональной сферой, в которой все субъекты российского педагогического процесса (государство, интеллигенция, родители) признавали естественность женского участия. Педагогическое образование становится одним из ведущих направлений профессионального женского образования.

Основной формой подготовки будущих учительниц был определен восьмой педагогический класс при женских гимназиях. Так, по «Положению о женских гимназиях и прогимназиях МНП» от 20 мая 1870 г. они «состояли из 7 классов с годичным для каждого класса курсом; но для приготовления к педагогической деятельности может быть учрежден еще 8-й дополнительный класс, также с годичным, а где окажется возможным, двухгодичным курсом учения» [5; 7]. Педагогические классы при женских гимназиях представляли собой своего рода

средние специальные педагогические учебные заведения. Они обеспечивали высокий общеобразовательный уровень и основательные теоретические знания по специальности [4; 194].

Руководство Оренбургского учебного округа, педагогические советы школ неоднократно подчеркивали жизненную необходимость открытия подобных классов: “Открытие при женских гимназиях 8-го дополнительного педагогического класса весьма желательно, т.к. значительная часть окончивших курс гимназий учениц в силу имущественных, семейных и др. обстоятельств, стремятся занять места учительниц. Учительницы, окончившие курсы женских гимназий и педагогических при них классов, составляют себе прекрасную репутацию. Кроме того, чем больше будет женщин, получивших педагогическую подготовку, тем скорее проникнут в общество здоровые понятия о воспитании детей” [6; 4]. Поэтому с 1871 г. восьмые дополнительные педагогические классы стали учреждаться практически при всех женских гимназиях, а затем и при прогимназиях Уфимской губернии.

В педагогические классы принимались девушки в возрасте 16-22 лет. Они сдавали вступительные экзамены, соответствовавшие уровню семи классов женской гимназии. Без экзаменов принимались выпускницы гимназий, а также окончившие курс других женских учебных заведений, соответствовавших женским гимназиям МНП. Обучение в педагогическом классе было платным. Обычно в 8 класс принимали учениц той же гимназии. Так, например, в 1907 – 1908 учебном году в Бирской женской гимназии закончило 7 классов 20 учениц. Из них 18 поступили в 8 класс при этой же гимназии и 2 – в педагогический класс при Уфимской 2-ой женской гимназии [7; 82].

В учебный план педагогических классов, существовавших на территории Уфимской губернии, входили следующие предметы: педагогика и дидактика, методика начального обучения, гигиена, закон божий, русский и церковнославянский языки, словесность, иностранные языки (французский и немецкий), математика, естествознание, история, география и пение. Первоначальные педагогические знания формировались уже в 7-ом классе гимназии. Содержание курса составляли общепедагогические знания о физическом, нравственном и религиозном воспитании, дидактические знания об общенаучных и специально педагогических методах, приемах начального обучения. В 8-ом педагогическом классе программа курса педагогики была более обширна. Так, на занятиях по методике русского языка в начальной школе преподаватель излагал различные способы обучения чтению и письму, знакомил учениц с лучшими методическими разработками К.Д.Ушинского, Н.А.Корфа и других педагогов, разъяснял грамматические понятия и правила, обязывал учениц «во всех подробностях изучить элементарный учебник грамматики».

Занятия в педагогическом классе делились на теоретические и практические. К первым относились лекции и самостоятельные работы по общеобразовательным и специальным дисциплинам. Практические занятия учениц состояли в

исполнении обязанностей воспитательниц в младших классах гимназии, в посещении занятий по избранному предмету. После этого каждая ученица обязана была дать пробные уроки, по результатам которых определялся уровень ее педагогической и методической подготовки. Выпускницы педагогических классов получали право работать преподавательницами младших классов женских гимназий и прогимназий, начальных школ, а также домашними учительницами и наставницами.

К 1 января 1912 г. в ведении Оренбургского учебного округа находилось 29 женских гимназий и прогимназий, в большинстве из них действовали педагогические классы [1; 106]. В частности, восьмой педагогический класс существовал при Бирской женской гимназии. В этот класс принимали без испытания учениц, успешно окончивших общий курс гимназии. Ученицы педагогического класса обязательно изучали педагогику (дидактику, отдельные вопросы школоведения и теории воспитания, методику начального обучения русскому языку и арифметике). Кроме педагогики гимназистки восьмого класса изучали русский и церковно-славянский языки, словесность, французский и немецкий языки, математику, историю, географию.

Из названных предметов каждой ученице предоставлялось право выбрать тот предмет, по которому она хотела бы получить звание домашней наставницы. Этот предмет необходимо было изучать в объеме, установленном для мужских гимназий. Желая поступить в дополнительный класс было всегда достаточно много, так как ученицы, даже не имея в виду быть учительницей, поступали в педагогический класс с целью приобретения, на всякий случай, звания домашней учительницы или наставницы. Тем более, что окончившие педагогический класс составляли себе прекрасную репутацию. Этому способствовало и общественное мнение, что чем больше будет женщин, получивших педагогическую подготовку, тем скорее проникнут в жизнь здоровые понятия о воспитании детей [6; 4].

Педагогические классы существовали и в епархиальных женских училищах, которые находились в ведении Синода. Епархиальные женские училища имели 6-летний курс обучения. Выпускницы 6-го класса по окончании училища получали аттестат и звание домашней учительницы. Однако только при помощи создания дополнительного педагогического класса можно было помочь ученицам епархиального училища выдержать конкуренцию с выпускницами женских гимназий, прослушавшими специальный педагогический курс и имевшими преимущества при устройстве на преподавательскую деятельность. Поэтому в конце XIX века в Уфимском женском епархиальном училище были открыты платные специальные педагогические классы, где воспитанницы в течение года изучали методику преподавания предметов, которые были включены в программу обучения для одноклассных и двухклассных народных школ. Благодаря открытию дополнительного класса времени для педагогической практики стало достаточно. Ежедневно по 2-3 часа воспитанницы проводили в начальной школе. Они изучали индивидуальные особенности детей, вели педагогические дневники своих

наблюдений и занятий, которые потом становились предметом обсуждений под руководством преподавателей педагогики.

Из-за финансовых проблем дополнительные педагогические классы при епархиальных училищах не сразу получили государственное одобрение. Только в 1907 г. было утверждено «Положение о 7-м дополнительном педагогическом классе при епархиальных училищах», согласно которому учебный курс продолжался 1 или 2 года.

Цель одногодичного курса – подготовить воспитанниц к преподаванию в начальных народных училищах, 2-х годичного – выпустить учителей для младших классов епархиальных женских училищ и церковно-приходских школ, а также училищных воспитательниц. Курс второго года имел 2 отделения: словесно-историческое и физико-математическое.

Наряду с изучением методики преподавания разных предметов и проведения практических занятий в начальных школах воспитанницы изучали краткий курс богословия, педагогическую психологию, литературную деятельность русских писателей 40-60-х годов XIX века, новейшую историю России и Европы с конца XVIII века, краткий курс химии и гигиену.

В Уфимском женском епархиальном училище было 6 нормальных классов с 7 дополнительным педагогическим классом, имеющем двухгодичный курс обучения. Педагогический класс делился на два отделения: словесно-историческое и физико-математическое. В учебном плане предусматривались предметы специальные (педагогическая психология, методики преподавания русского языка и арифметики, история педагогики, логика, гигиена) и общеобразовательные [8; 215]. Кроме этого, имела место пассивная и активная педагогическая практика, которую проходили ученицы не только 7-8, но и 6 классов. Практика будущих учительниц организовывалась в младших классах училища, а также в церковно-приходской школе, которая была открыта специально для этой цели. В училище практикантки присутствовали на уроках преподавателей и проводили самостоятельные уроки в 1-3 классах по предметам своего отделения.

Педагогическая практика в церковно-приходской школе была организована следующим образом. Все ученицы этих классов по очереди выполняли обязанности дежурных по школе. Уроки давались учительницей школы; дежурные же были обязаны присутствовать на уроках и на примере хорошего преподавания знакомиться с дидактическими приемами. Один раз в неделю ученицы вели уроки в школе самостоятельно. Уроки давались двумя воспитанницами по очереди в присутствии учительницы школы и преподавателя педагогики по конспектам, предварительно просмотренным и исправленным преподавателем. Все воспитанницы 6 класса были обязаны присутствовать на уроках и следить за приемами подруги. С целью формирования качеств самоанализа, практиканткам рекомендовалось вести особые педагогические дневники, в которых они записывали личные впечатления от уроков, замечания о достоинствах и дидактических ошибках, о поведении учениц во время уроков, о

степени усвоения ими нового материала, об объяснении причин неуспеваемости учащихся. Дневники анализировались и оценивались преподавателем дидактики, а пробные уроки разбирались на теоретических занятиях самими же воспитанницами также под руководством преподавателя.

После окончания полного курса Уфимского женского епархиального училища выпускницы получали звание домашних учительниц.

Право на преподавательскую деятельность имели и выпускницы женских прогимназий. Согласно § 45 «Положения о женских гимназиях и прогимназиях» ученицы, получившие «одобрительные» свидетельства об окончании курса в прогимназии или в низших трех классах гимназии, получали право на звание «первоначальных учительниц» и учительниц народных училищ, наравне с выпускницами гимназий. Этим правом, ввиду ежегодно увеличивающейся нужды в учительницах народных училищ и церковно-приходских школ, пользовалось значительное число учениц, преимущественно бедного состояния, прошедших курс первых трех классов гимназии или прогимназии. В начальных училищах учительницам с такой подготовкой приходилось обучать, главным образом, русскому языку, славянскому чтению и арифметике. Ввиду возрастающей потребности в учительском образовании число желающих определить своих дочерей в гимназии и прогимназии с каждым годом увеличивалось, поэтому эти учебные заведения вынуждены были производить прием в 1-ые классы на конкурсных испытаниях [6; 4].

На территории Уфимской губернии действовали Правила, согласно которым лица, окончившие высшие учебные заведения или высшие курсы, могли приобретать право на преподавание в женских гимназиях ведомства МНП. Для получения этого права они должны были сдать экзамены. Лица, желающие приобрести право на преподавание предмета, который не был ими изучен в вузе или на высших курсах, сдавали экзамены по следующим дисциплинам: 1) избранный для преподавания предмет (предметы); 2) общая педагогика; 3) методика преподавания избранных предметов (русского языка и словесности, математики, истории, географии, естествоведения, физики, педагогики и латинского языка). Объем требований на экзамене по избранному для преподавания предмету должен был соответствовать: а) курсу мужских гимназий, если этими предметами являлись русский язык и словесность, латинский язык или история; б) курсу реальных училищ с дополнительным при них классом, если избранными предметами были математика, физика или естествознание; в) курсу, установленному на одногодичных курсах для подготовки учителей и учительниц средних учебных заведений, если избранным предметом являлась педагогика.

Если в дипломе имелась отметка об изучении предмета, который выпускник хотел преподавать, необходимо было сдать экзамены только по общей педагогике и методике преподавания учебной дисциплины.

Лица, удовлетворительно сдавшие экзамены, допускались к проведению пробного урока. От проведения урока освобождались лица, предоставившие

удостоверения об исполнении учительских обязанностей в средних учебных заведениях в течение полугода.

Подобные экзамены проводились при одногодичных курсах для подготовки учителей и учительниц в течение всего учебного года [9; 4].

В связи с увеличивающейся потребностью в педагогических кадрах в 60-е годы XIX в. для подготовки учительниц начальных классов организовывались соответствующие двухгодичные курсы при женских гимназиях и прогимназиях. Так, педагогические курсы существовали при Уфимской Мариинской женской гимназии. По окончании курсов «кандидатки» проводили по 4 пробных урока – по русскому языку, арифметике, географии и истории, а также сдавали письменные экзамены. По итогам письменных выпускных испытаний и результатам пробных уроков кандидаткам педагогических курсов присваивалось звание домашних наставниц или домашних учительниц и выдавалось соответствующее свидетельство [10; 19, 55].

Подобные педагогические курсы действовали и при прогимназиях. Так, в июне 1912 г. заведующий педагогическими курсами при Благовещенской прогимназии докладывал попечителю Оренбургского учебного округа о том, что «из 14 учениц второго класса двухгодичных педагогических курсов по производству выпускных испытаний удостоены свидетельства об успешном окончании курсов 13 учениц, одна ученица, по малоуспешности, оставлена на повторный год» [11; 81]. Девушки, окончившие эти курсы получали свидетельства на звание начальных учительниц. 12 учениц подали прошение инспекторам народных училищ прошения о приеме на службу в сельские начальные училища.

При некоторых женских гимназиях Оренбургского учебного округа действовали педагогические курсы для приготовления сельских учительниц. На педагогические курсы принимались ученицы с познаниями в объеме курса четырех классов прогимназии. Ученицы занимались, кроме повторения программы прогимназии, педагогикой, дидактикой, методикой, наглядным обучением и гигиеной. Во втором полугодии учебного года воспитанницы занимались практическими упражнениями в начальном обучении [2; 61].

Во многих городах – Уфе, Оренбурге, Бирске, Белебее и других – стали создаваться краткосрочные двухмесячные педагогические курсы, имеющие целью подготовку учительниц мусульманских учебных заведений. Программа этих курсов включала относительно большой цикл педагогических дисциплин (педагогика, методика преподавания всех общеобразовательных предметов, гигиена) и общеобразовательных предметов (родной язык, родная литература, математика, история, география, естествознание, рукоделие). Также в программу был введен русский язык, но на его изучение отводилось небольшое количество часов. Слушательницы в процессе учебы разбирали типовые педагогические ситуации, давали пробные и «квалификационные» уроки. Выпускницы, успешно сдавшие экзамены, получали свидетельства учительниц мусульманского учебного заведения. Тем не менее, учителей все равно не хватало, а педагогические учебные

заведения для мусульман были не в состоянии быстро решить задачу подготовки и выпуска достаточно квалифицированных кадров.

В 1916 г. МНП разрешило открыть в г.Уфе мусульманское педагогическое учебное заведение, официально именовавшееся женской учительской школой «Дарлмугаллимат». Целью школы было «воспитывать и дать образование девушкам и подготовить из них учительниц для начальных женских мектебе» [3; 216].

В учительскую школу принимались девушки не моложе 13 лет, окончившие мектебы или обладавшие соответствующими знаниями. Срок обучения в «Дарлмугаллимат» был определен 5-летний. Прием организовывался на основе вступительных экзаменов по вероучению, арабскому и родному языкам, арифметике, русскому языку (проверялись умения читать, писать и связно рассказывать). В пригготовительном классе изучались следующие предметы: вероучение, родной язык, арифметика, география, естествознание. В четырех первых классах изучались основы мусульманского вероучения и общеобразовательные дисциплины (религия, арабский язык, татарский язык и литература, русский язык и литература, математика, физика, химия, естествознание, история, черчение, рисование, пение, музыка и рукоделие). В 5-м – педагогическом – классе изучались основы педагогики, психологии, гигиены и методики обучения всех предметов параллельно с прохождением годичной педагогической практики в начальном мектебе. В 1916г. в школу были приняты 62 ученицы (20 девочек в пригготовительный класс и 42 – в основной). В следующем учебном году в «Дарлмугаллимат» уже обучались 179 девушек. Из-за отсутствия подготовленных учительниц преподавателями этой школы были назначены мужчины, за исключением учительницы русского языка и литературы.

Первый выпуск мусульманской женской учительской школы состоялся в 1921г., когда «Дарлмугаллимат» была преобразована в Уфимские женские педагогические курсы.

Говоря о женском педагогическом образовании, нельзя не упомянуть факт существования краткосрочных курсов для повышения образовательного уровня и методической квалификации педагогов.

Занятия на таких курсах делились на теоретические и практические. На теоретических занятиях лекторами сообщались сведения о более совершенных методах преподавания предметов. На практических – лекторы старались показать, как следует на деле пользоваться методами, о которых было сообщено на теоретических занятиях.

За несколько месяцев до открытия курсов преподавателям предлагалось представить в инспекцию перечень тех вопросов учебно-воспитательного характера, которые встречались на практике. Эти вопросы рассылались преподавателям, известным своей подготовленностью и опытом, а затем они выступали на курсах с докладами, в которых давали ответы на поставленные вопросы. Даже опытные учителя, приглашаемые на курсы, отзывались о них с

благодарностью, утверждая, что они вынесли оттуда много для себя нового и полезного. Тем более, подобные курсы были полезны для начинающих педагогов.

Таким образом, женское педагогическое образование постепенно развивалось, женщины получали образование и начинали профессиональную деятельность. В Уфимской губернии в начале XX века эта тенденция прослеживается отчетливо. Об этом, в частности, говорят данные роста женского преподавательского труда в земских школах Уфимской губернии. Так, количество учительниц в земских школах Уфимской губернии значительно превосходило количество учителей: в 1900 г. учителей было 173 человека, учительниц – 252; в 1905 г. учителей – 280, учительниц – 356. Таким образом, положительная тенденция развития женского педагогического труда являлась очевидной. Причем женский труд преобладал в тех уездах, где существовали женские гимназии, прогимназии, дающие возможность девушкам получить место в школе недалеко от своего дома.

Таким образом, на основании всего изложенного ранее можно утверждать, что во второй половине XIX – начале XX века в Башкирии сложилась разветвленная система женского педагогического образования. Организация целого ряда женских учительских школ, педагогических классов, курсов и других учебных заведений стала отличительной чертой данного исторического периода.

Список литературы

1. **Аминов Т. М.** Дореволюционная Уфа как центр профессионального образования / Т.М.Аминов. – Уфа, 2004. – 218 с. – ISBN 5-7501 – 0494 -x
2. Исторический очерк народного образования в Оренбургском учебном округе за первое 25-летие его существования (1875 – 1899 гг.). – Оренбург, 1901. – 299 с.
3. **Мамлеева Т.М.** Женское образование (башкирок и татарок) в дореволюционной Башкирии / Т.М.Мамлеева: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1953. – 306 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. - М: Педагогика, 1976. - 600 с.
5. **Родевич М.** Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП / М.Родевич. – СПб., 1884. – 221 с.
6. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан (ЦГИА РБ). Ф.И-128. Оп. 1. Д. 7.
7. ЦГИА РБ. Ф.И-128. Оп. 1. Д. 6.
8. ЦГИА РБ. Ф. И – 120. Оп.1. Д.7.
9. ЦГИА РБ. Ф.И-117. Оп.1. Д.64.
10. ЦГИА РБ. Ф. И-117. Оп. 1. Д. 1.
11. ЦГИА РБ. Ф. И-109. Оп. 1. Д. 208.

ПРЕПОДАВАНИЕ «ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ» В РАМКАХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аничкина Н.В.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ГОУ ОГУ),
г. Орск**

Концепция курса методики преподавания литературы в школе выстраивается в зависимости от концепции школьного преподавания литературы, от задач, которые диктует учителю литературы современный образовательный процесс. Стержень курса – проблема социокультурная: роль литературы в формировании личности, место литературы в жизни читателя-школьника. В связи с требованиями ФГОС нового поколения основная цель школьного преподавания литературы – формирование духовно развитой личности, приобщение детей к чтению, развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, воспитание компетентного, квалифицированного читателя. Уроки литературы призваны открывать учащимся художественные и духовные ценности искусства слова, совершенствовать художественный вкус, способствовать углубленному восприятию художественного текста. Наша задача – сориентировать студентов на комплекс насущных проблем, связанных с концепцией литературного образования, основанной на системно-деятельностном (развитие личности ребенка на основе учебной деятельности) и компетентностном подходах. Помочь им решить основную задачу учителя – создание условий инициирующих детское действие, найти ответы на вопросы: Чему учить? Ради чего? Как? Отсюда – две составляющие курса: общетеоретические, общедидактические, базовые понятия и внимание к методической технике, основам преподавания литературы в школе.

Курс «Теории и методики обучения литературе» (далее ТиМОЛ) направлен на формирование творческих начал личности учителя – словесника, учителя способного к реализации учебного процесса изучения литературы в школе, к совершенствованию деятельности учащихся в постепенном движении от наблюдений над поэтикой частной – к поэтике нормативной, общей.

В основе курса – научные представления о методологии гуманитарного знания, о развитии личности читателя – школьника, о методах и технологиях преподавания литературы, подготовка к различным видам профессиональной деятельности, развитие школьного литературного образования, создание новых технологий уроков.

Курс ТиМОЛ базируется на принципах научности, системности, планомерное расширение представлений о литературном развитии ученика, об исторической смене методов преподавания, о наиболее характерных видах профессиональной деятельности: познавательной и практической, взаимосвязи с другими предметами вузовского курса: с литературоведением - разделы теория литературы, история литературы; с методикой русского языка - единство и

взаимосвязь предметов в работе учителя-словесника, роль литературы в развитии речи учащихся, лингвистический анализ текста в его соотношении с аналитическим чтением на уроках литературы; с педагогикой- закономерности педагогики и их специфическая реализация в преподавании литературы, деятельность ученика, урок и его специфика литературного образования; с психологией - психологические особенности учительской работы и личности учителя-словесника, психологические особенности школьника на различных этапах литературного развития, психология читательского восприятия; с методикой обучения выразительному чтению - методика обучения выразительному чтению, особенности чтения произведений различных жанров.

Помимо лекций, практических и лабораторных занятий, курсовых работ, педагогической практики в средних и старших классах, студенты имеют возможность выбрать тему для написания выпускной квалификационной работы по одному из предметов психолого-педагогического цикла, включая ТиМОЛ.

Курс методики преподавания литературы предусматривает самообразование студентов в процессе овладения специальностью через систему самостоятельных работ.

Таблица № 1. Программа самостоятельной работы студентов

№ п/п	Вид работы	Форма отчетности	Курс, семестр
1.	Анализ журнала «Литература в школе» и газеты «Литература» за текущий год по одной из предложенных проблем, обзор интернет-ресурсов.	Устное сообщение. Письменное сообщение (мини-реферат).	3,6 4,7
2.	Анализ одного из разделов программы и учебных хрестоматий в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения.	Устное сообщение.	3,6
3.	Анализ урока литературы по книге М.А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения».- М., 1986.	Письменная рецензия.	3,6
4.	Составить конспект урока изучения лирического произведения в средних классах в соответствии с требованиями к современному уроку.	Конспект урока.	3,6
5.	Составить конспект урока изучения эпического произведения в средних классах в соответствии с требованиями к современному уроку.	Конспект урока.	3,6
6.	Спланировать уроки по изучению одного из	Поурочное	3,6

№ п/п	Вид работы	Форма отчетности	Курс, семестр
	произведений в средних классах. Доказать продуктивность выбранного пути анализа.	планирование.	
7.	Изучить статьи, указанных в курсе лекционных и семинарских занятий, используя приём «инсерт», составить аннотационный вариант списка статей.	Конспект статей, собеседование по материалам статей.	3-4 к. 6-7 с.
8.	Анализ программы и учебных пособий для старшеклассников.	Устное сообщение. Письменное сообщение (мини-реферат).	4,7
9.	Спланировать систему уроков «Модернизм в русской поэзии XX века» 11 класс, учитывая требования компетентностного подхода.	Поурочное планирование.	4,7
10.	Спланировать систему уроков по изучению эпического произведения в 9-11 классах, используя проблемный вариант изучения литературного материала.	Поурочное планирование.	4,7
11.	Составить поурочное планирование по изучению драматургии в 9-11 классах, используя вариант комплексного анализа текста художественного произведения.	Поурочное планирование.	4,7
12.	Составить фрагменты ключевых уроков, посвященных изучению понятия «стиль написания» с 5 по 11 классы.	Конспективное изложение фрагментов уроков.	4,7
13.	Составить план-конспект урока внеклассного чтения по одному из произведений отечественной и зарубежной литературы XX в. 5-11 классах в соответствии с требованиями к современному уроку.	План-конспект (проект урока, технологическая карта урока).	4,7
14.	Составить план урока-подготовки к написанию сочинения на литературную тему (определить жанр письменной работы, подобрать варианты тем сочинений, используя приёмы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, составить перспективный план сочинения) в соответствии с требованиями к	План урока.	4,7

№ п/п	Вид работы	Форма отчетности	Курс, семестр
	современному уроку.		
15.	Составить «методическое руководство» к изучению одной из тем школьного курса с учётом системно-деятельностного, компетентностного и проблемного подходов.	Методическое руководство.	4,7

ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Анциферова Л.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Для обеспечения единства образовательных целей, основы знаний между различными типами образовательных учреждений и различными формами обучения, безусловно, необходим принцип преемственности в системе непрерывного образования. Такое обеспечение может достигаться только путем взаимодействия преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности.

Принцип непрерывности обучения непосредственно зависит от решения проблем преемственности изучения фундаментальных или базовых дисциплин в различных образовательных системах («школа-вуз», «школа-колледж», «лицей-вуз» и т.д.). Так как непрерывность всегда сопряжена с преемственностью, то дальнейшее совершенствование качества образования возможно на основе усиления взаимодействия и преемственности всех его звеньев: «непрерывность выражает временную и пространственную связь ступеней развития, наличие в ней преемственности и изменений» [4, с.11]. Преемственность является одним «из важных факторов, обеспечивающих интеграцию обучения в системе непрерывного образования» [1, с 14].

В общем плане преемственность выступает в двух аспектах – методологическом и общедидактическом [3, с.12].

Преемственность как методологический принцип вытекает непосредственно из законов и закономерностей материалистической диалектики. Важнейшими из этих категорий являются закон единства и борьбы противоположностей (указывает на источник развития и движения), закон перехода количественных изменений в качественные (раскрывает механизм движения и развития), закон отрицания, отрицания (выявляет направленность движения и развития объекта, процесса, явления). Преемственность как методологический принцип является как бы производной тех законов и закономерностей, которые перечислены выше [3, с.12]. По-другому, можно еще сказать, что «преемственность раскрывается как связь между ступенями в процессе развития, когда сохраняются некоторые элементы старого при изменении целого как системы» [5, с.23].

Преемственность в обучении, рассматриваемая в качестве общедидактического принципа, раскрывает общую направленность и сущность развития основных компонентов процесса обучения (целей, содержания, методов, форм и средств) [3, с.12].

Понятие преемственности очень многогранно. Поэтому существует несколько подходов к определению данного понятия. Для того чтобы

определился с выбором определения преемственности, подходящего к нашей проблеме, воспользуемся анализом исследования М.Е. Ткаченко.

Многогранность определения преемственности означает, что каждое определение отражает различные стороны интересующей проблемы:

- Преемственность в обучении – дидактический принцип, обладающий «качеством всеобщности, дидактичности, взаимосвязи и взаимопроникновения с другими принципами, например, с принципом научности, доступности, профнаправленности и др.» [2, с.72]. Данное направление проблемы представлено С.М. Годником, Ю.А. Кустовым и их последователями.

Формирование умений и навыков учебно-познавательной деятельности может происходить, в основном, только на занятиях, в процессе обучения. Поэтому к занятиям, а точнее, к целой системе занятий должны предъявляться определенные требования, которые обуславливают определенные функции и принципы, способствующие достижению нашей цели. Анализ теоретической литературы, а также соответствие структуре учебно-познавательной деятельности позволили выделить целеполагающую, мотивационную, ориентационно-формирующую, контролирующую и корректирующую функции, а к принципам отнести соответствие целям и структуре УПДС, преемственность, дифференцирующий потенциал и гибкость. Данные функции и принципы тесно связаны между собой и взаимно дополняют друг друга. Вместе с тем, говоря о системе учебных занятий, способствующих формированию УПДС, нельзя не учитывать и ее функциональную структуру. Как и всякая учебная деятельность, УПДС состоит из трех компонентов: понимание студентом учебной задачи (принятие целей УПДС); осуществление действий УПДС (под чьим-то руководством или самостоятельно); выполнение действий контроля и оценки.

Итак, рассмотрим выше сказанное более детально. На каждом из занятий обязательно ставятся цели, ближние и дальние, то есть формулируются как цели конкретного занятия, так и перспективные. Перспективные цели от занятия к занятию должны конкретизироваться, последовательно развиваться и корректироваться с учетом указанных принципов. Обязательная постановка целей должна осуществляться в любой самостоятельной и внеаудиторной работе. С другой стороны, «транслирование» преподавателем целей учебно-познавательной деятельности студента должно осуществляться так, что студент мог бы их принять, то есть цели УПДС стали бы их общими целями в процессе математической подготовки. В этом заключается целеполагающая функция занятий и соответствие целям как одного из основных принципов.

Уже с первых занятий необходимо выделять и показывать студенту основные этапы его учебно-познавательной деятельности, подчеркивать и объяснять важность каждого из них. Система учебных занятий должна создавать среду, которая ориентировала бы студента на самостоятельную внеаудиторную УПД. В процессе учебных занятий должны формироваться умения и навыки выполнения всех основных действий, составляющих УПДС, закладываться основа

для их дальнейшего формирования. Формирование умений и навыков самоконтроля за освоением учебной программы также должно начинаться на занятиях. Поэтому преподаватель должен выстраивать свою систему занятий таким образом, чтобы они позволяли ему проконтролировать действия студента, с комментариями, показать основные способы контроля, создать условия для взаимоконтроля и самоконтроля. Такая система аудиторных занятий может рассматриваться как одно из основных условий формирования УПДС. Следовательно, конкретизируя, можно сказать, что необходимо учить студентов ориентироваться в своей деятельности (видеть ее цели, задачи, предмет, находить источник необходимых знаний, осуществлять планирование и т.п.) и контролировать ее результаты. Без контроля результатов своей УПД студент не может оценить степень достижения поставленных целей и решения данных задач, сопоставить результат с целью УПД. Построенная таким образом система занятий, выполняет ориентационно-формирующую, контролирующую и корректирующую функции.

Мотивационная функция обеспечивает развитие и как следствие, формирование мотивов к изучению математики. При построении занятий с учетом данной функции, можно включать задачи, осуществляющие междисциплинарную связь, показывающие исторический ход развития некоторых известных событий, а также задачи на смекалку с интересным содержанием, простые бытовые задачи. Организация нестандартных методов работы способствует повышению интереса к дисциплине, и, как следствие, развитию мотивации. Таким образом, правильно подобранные методы работы, их разнообразие обеспечат мотивационную функцию системы математических занятий.

Очень важно в изучаемом нами вопросе, чтобы система учебных занятий была бы преемственной как в процессе изучения отдельной темы, так и при переходе от темы к теме, от предмета к предмету, от курса к курсу. Это означает, что система учебных занятий должна создавать условия для наращивания уровня усвоения тех или иных умений и навыков УПДС не только во времени (при переходе от темы к теме, от курса к курсу), но и в единовременном образовательном пространстве (при единовременном изучении различных дисциплин).

Большую роль в формировании УПДС играют индивидуальные особенности студентов (различные способности, отношение к учебе, к предметам, установки, потребности, мотивы и др.). Следовательно, в системе учебных занятий должны быть заложены условия для индивидуального подхода к студенту, чтобы она позволяла реализовывать дифференцированный подход в обучении, задавать индивидуальные образовательные траектории. Это условие называется дифференцирующим потенциалом системы учебных занятий.

Математическая дисциплина, как всякая другая, задается учебной программой, в содержании которой есть темы, непосредственно связанные со школьным курсом математики, а есть абстрактные теории, которые не имеют

таких связей. При изучении одних тем требуется отработка практических умений и навыков (вычисление производных, интегралов и т.п.). Есть темы, которые не требуют такой отработки (линейные и метрические пространства, ряды Фурье и некоторые другие). В каждом из перечисленных вариантов есть своя специфика условий УПДС, а, следовательно, и специфика системы учебных занятий. В одном случае необходимо большее число лекций, в другом – практических занятий, в третьем – внеаудиторной и самостоятельной работы и т.д. В связи с этим необходима возможность изменения количественного соотношения числа различных типов учебных занятий в зависимости от специфики материала и целей его изучения. Это условие называется гибкостью системы учебных занятий.

Итак, опыт работы показывает, что занятия, проводимые с учетом вышеперечисленных требований и условий, способствуют формированию основных элементов учебно-познавательной деятельности, и, как следствие, способствуют адаптации студентов в условиях высшего учебного заведения. Это, в свою очередь, обеспечивает достаточно высокий уровень знаний студентов по математике, что и является главной целью преподавателя.

Список литературы

- 1. Кустов Ю.А. Теоретические основы преемственности профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и технических вузах: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Кустов Ю.А. – Казань, 1990. – 22 с.*
- 2. Кустов Ю.А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе / Кустов Ю.А. – Самара, 1993. – 109 с.*
- 3. Макаренко Л.Ю. Преемственность лица и вуза в процессе подготовки инженера: Дис. ... канд. пед. наук / Макаренко Л.Ю. – Новокузнецк, 2003. – 156 с.*
- 4. Никитенко В.Н. Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Никитенко В.Н. – М., 1991. – 24 с.*
- 5. Ткаченко М.Е. Обеспечение преемственности изучения математического анализа в системе «колледж-вуз»: Дис. ... канд. пед. наук.- Новосибирск, 2004.- 161 с.*

ПЕДАГОГИКА М. МОНТЕССОРИ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Афанасьева О.В.

**Орский гуманитарно-технологический институт
(Филиал ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»),
г. Орск**

Анализ педагогических подходов к речевому развитию личности растущего человека с позиций современных требований компетентностной образовательной парадигмы показывает, что классические, традиционные формы работы в недостаточной степени учитывают целостный характер речевого развития детей. В этой связи достаточно актуальным является проблема создания дополнительных условий для формирования языковой способности личности, опираясь на развивающий потенциал Монтессори-образования.

Как отмечают исследователи [2;3;5], Монтессори-образование существенно дополняет и расширяет возможности отечественной теории и практики речевого развития личности за счет атрибутивного наличия в структуре образовательного взаимодействия инструментально-средовых речеразвивающих факторов.

Отталкиваясь от научно-теоретических основ построения современных программ речевого развития личности на начальном (дошкольном), младшем школьном и, далее, подростковом возрастных этапах, предполагающих, во-первых, обогащение представлений об окружающем мире (мире вещей и людей) и о себе, во-вторых, формирование речевого общения как сферы функционирования языка, и, в-третьих, развитие языковых обобщений как основ усвоения знаков языка и правил оперирования ими, а также проанализировав содержание и условия обучения родному языку в педагогической системе М. Монтессори, мы пришли к выводу о наличии возможности содержательного обогащения основных идей итальянского педагога относительно условий речевого развития личности взрослеющего человека.

Анализ содержания обучения родному языку в Монтессори-образовании показал, что недостаточное внимание уделяется развитию устной монологической речи детей (формированию умения строить высказывания в определенной композиционной форме (речевом жанре), умения отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства, умения пользоваться средствами выразительности звучащей речи (темп, громкость, тон и др.).

Таким образом, мы считаем, что при всех позитивных характеристиках технологии Марии Монтессори для формирования языковой способности в контексте современных требований к речевому развитию дошкольника и младшего школьника необходимо создавать дополнительные условия. Новые условия обучения потребуют новых форм организации педагогического процесса.

Открытость педагогической системы Марии Монтессори для нововведений или ее универсальность позволяет дополнять её необходимыми элементами в сохраняющемся соответствии с основными принципами построения и функционирования.

В качестве основного противоречия, предполагающего дальнейшую работу по совершенствующему обогащению рассматриваемой образовательной системы может выступить следующее: между возможностями речевого развития личности в Монтессори-образовании, подтвержденными образовательным позитивом лонгитюдного периода существования Монтессори-педагогики [1;4] и необходимостью более полной реализации ее развивающих возможностей в современных условиях российского социума.

Образовательная реализация обозначенных условий повышения уровня речевого развития обучаемых предполагала диагностическую опору на следующие критериальные показатели речи учащихся, выделенные нами вследствие проведенного анализа соответствующих научно-педагогических и дидактических работ:

- содержательность (повествование-рассказ должен быть интересен слушателю и самому рассказчику, поэтому следует научиться отбирать речевой материал);

- логическая последовательность в построении высказывания (связанный переход от одной части высказывания к другой, отсутствие повторов, умение завершить высказывание: эти требования относятся к структуре изложения высказывания, однако важными являются и требования к языковому оформлению текста);

- грамматическая правильность речи, т. е. ее соответствие литературной норме (правильное согласование слов в предложениях, составленных по законам синтаксиса);

- точность словоупотребления, т.е. умение выбрать те слова, которые отражают замысел говорящего во всей полноте: это требование можно рассматривать и в смысле использования разнообразных лексических средств (синонимов, антонимов, многозначных слов);

- выразительность речи: это требование связано с предыдущим, так как умение ярко и убедительно передать мысль соотносится с выбором разнообразных выразительных речевых средств;

- ясность речи и ее чистота, которые так же связаны с выбором языковых средств в зависимости от контекста;

- правильное звуковое оформление (использование интонации, дикции, внятность и плавность речи).

При этом мы полагаем, что речевое развитие личности в Монтессори-образовании будет происходить с большей эффективностью, если будет осуществлено речевое обогащение Монтессори-подготовленной среды, предполагающее: расширение сферы социальных связей и общения ребенка с

окружающими взрослыми и сверстниками в деятельности кооперативного типа (игровая, трудовая); проектную организацию среды подготовленного и неподготовленного общения (коллективные беседы); создание проблемных речевых ситуаций в играх с лингвистическим содержанием; использование приемов взаимообучения в различных видах деятельности обучаемых, а также использование нетрадиционных форм обучения с целью формирования связной монологической речи.

Еще одним значимым педагогическим фактором является системный характер управления речевым развитием ребенка, который происходит в условиях дидактически-возрастной преемственности языкового обучения, предполагающего создание системы управления процессом обучения родному языку и развития речи детей, начиная от дошкольного возраста, с учетом основополагающих идей метода Монтессори, а также: разработку различных вариантов моделирования и управления процессом дидактического и речевого общения детей, создание системы мониторинга личностных достижений ребенка в овладении языковой способностью, поиск оптимальных средств, методов и форм организации обучения родному языку и развития речи детей в условиях Монтессори-педагогики.

Кроме того, достаточно большую значимость имеет факт оптимизации взаимодействия педагогов и воспитанников на основе учета личностных достижений последних в речевом развитии, что связано с определением содержания программы с учетом логики и ведущих тенденций естественного освоения языка и опорой на принцип взаимосвязи организационных форм обучения родному языку и развития речи (специально-организованного обучения в форме занятий, совместной деятельности воспитателя с детьми, а также организацию свободной самостоятельной речевой деятельности ребенка); обогащение речевых связей и общения с окружающими взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности; использование развивающего потенциала «подготовленного» и «неподготовленного» видов речевого общения, нетрадиционных форм организации речевого обучения (проектов, театрализации), использование индивидуальных, групповых и фронтальных форм организации обучения, разработку и применение содержательной модели личностных достижений ребенка в речевом развитии (личностные программы речевого развития).

Список литературы

- 1. Каргапольцева, Н.А. Монтессори-образование: проблема социализации и воспитания личности / Н.А. Каргапольцева. – М. : Педагогический вестник, 1999. – 184 с. – ISBN 5-85859-006-3.*
- 2. Начальная школа Монтессори / Сост. С.И. Сумнительная, К.Е. Сумнительный. – М. : Карпуз-Дидактика, 2008. – 224 с. – ISBN 978-5-9715-0382-8.*

3. **Сорокова, М.Г.** Система Монтеessori: теория и практика / М.Г. Сорокова. – 3-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 384 с. – ISBN 5-7695-2883-4.
4. **Фаусек, Ю.И.** Педагогика Марии Монтеessori : ст., дневники, рукоп. / Ю.И. Фаусек ; [совр. ред. Е. Хилтунен ; науч. редакция, послесл. и коммент. Д. Сорокова ; предисл. М. Крулехт]. – М. : Генезис, 2007. – 368 с. – ISBN 978-5-98563-116-6.
5. **Хилтунен, Е.А.** Практическая Монтеessori-педагогика: книга для педагогов и родителей / Елена Хилтунен. – М. : Астрель: АСТ, 2010. – 399 с. – ISBN 978-5-17-067762-7.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИЕМНОЙ КАМПАНИИ ВУЗА

Ахмедьянова Г.Ф.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время, в период возрастания требований к эффективности вузов, в условиях жесткой конкуренции, демографического спада, экономического кризиса, осуществлять набор студентов на конкурсной основе, как на бюджетные, так и на внебюджетные места является жизненно-важным фактором для любого вуза.

Поступить в высшее учебное заведение в нашей стране год от года становится все проще. По крайней мере, теоретически это так, поскольку постоянно предпринимаются разнообразные меры для облегчения жизни абитуриентам. Чего стоит хотя бы то, что в Российской Федерации официально разрешено, чтобы один и тот же выпускник поступал одновременно в несколько учебных заведений. Соответственно если абитуриент не смог пройти конкурсный отбор и стать студентом одного высшего учебного заведения, то для него остается реальный шанс стать студентом другого. Это же относится и к поступлению на разные специальности в одном и том же учебном заведении.

Главная цель высшего учебного заведения — это подготовка востребованных рынком труда, обладающих необходимыми компетенциями квалифицированных и конкурентоспособных выпускников. Несомненно, для достижения этой цели требуется учитывать множество факторов, но, прежде всего, стоит обратить внимание на приемную кампанию. Ведь привлечение на этапе приема мотивированных, целенаправленных и более подготовленных абитуриентов можно считать началом пути к успеху.

В настоящее время все высшие учебные заведения России столкнулись с изменившимися на государственном уровне условиями приема. Среди новых требований Минобрнауки России, изложенных в документе «Порядок приема граждан в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения высшего профессионального образования» [1], необходимо выделить следующие:

- во-первых, вуз обязан оперативно представлять текущую информацию по приему на официальном сайте. Так, в пунктах 22 и 23 «Порядка приема» говорится о том, что «в период приема документов приемная комиссия вуза ежедневно информирует о количестве поданных заявлений и конкурсе. Информация ... должна быть ... размещена на официальном сайте высшего учебного заведения и на информационном стенде приемной комиссии» [1, п. 22–23];

- во-вторых, сотрудники приемных комиссий стали обрабатывать большее количество документов от абитуриентов, несмотря на общероссийский

демографический спад. Это объясняется появившейся у абитуриентов возможностью подавать документы одновременно в 5 вузов [1, п. 26];

- в-третьих, вузы обязаны учитывать возможность абитуриента участвовать в конкурсе на 3 специальности или направления подготовки, в соответствии с приоритетами. Как сказано в «Порядке приема» «поступающий на первый курс ... вправе подать заявление и участвовать в конкурсах одновременно ... по трем направлениям подготовки (специальностям) или факультета в одном вузе. При этом поступающий вправе подать такое заявление одновременно на различные формы получения образования ..., а также одновременно на бюджетные места и на места по договорам с оплатой стоимости обучения» [1, п. 26];

- в четвертых вузу необходимо организовывать прием на различных условиях таких категорий абитуриентов как: поступающие по целевому приему, поступающие по результатам олимпиад школьников и льготных категорий граждан. Для каждой из этих категорий предусмотрены особые условия зачисления.

И, наконец, изменились формы вступительных испытаний. Наряду с ЕГЭ, обязательным для выпускников школ, существуют абитуриенты, имеющие право сдавать вступительные испытания по форме вуза. Это усложняет систему учета набранных баллов и проведение конкурса

Растущий интерес общества к высшему образованию предполагает постоянный и разноплановый анализ работы с абитуриентами, непрерывное, но разумное обновление форм, методов и подходов в этой деятельности, а также четкой организации работы приемной кампании. Отметим, что в планировании, а затем в реализации работы с поступающими, следует обращать особое внимание как на качество мероприятий, проводимых для абитуриентов, так и на людей, которые осуществляют прием. Люди, которые привлекаются для работы в приемную комиссию, должны обладать профессиональными и человеческими качествами и компетенциями, ведь во многом от них зависит результат приема абитуриентов в университет. Поступление в высшее учебное заведение не только важное событие, важный этап в жизни выпускников школ, лицеев, колледжей, но и очень трудоемкий процесс. На этом этапе важно сделать правильный выбор, разобраться в своих стремлениях, верно, оценить свои возможности. Нередко абитуриенты теряются в обширном потоке информации, которую необходимо осмыслить перед принятием решения.

В Оренбургском государственном университете работа с молодежью, постоянная забота о новом пополнении студентов из числа абитуриентов – одна из самых заметных и плодотворных традиций, находящаяся в непрерывном развитии. К настоящему времени сложилась системная и комплексная модель работы с абитуриентами, суть которой заключается в оказании поэтапной помощи поступающим, начиная от разнопланового информирования о вузе, выборе специальности, приеме документов. В ходе своей работы комиссия не только регистрирует поступающих, но и формирует списки для прохождения

вступительных экзаменов, экзаменационные ведомости, списки рекомендованных к зачислению.

Приемная комиссия университета создается на короткий период – от приема заявлений до зачисления. Это очень важная команда и она может влиять на количественные и качественные показатели приема. Приемная комиссия формируется из числа учебно-вспомогательного и профессорско-преподавательского составов. Члены комиссии в течение года занимаются разными учебными вопросами, не связанными с вопросами поступления. Тем не менее, в указанный период вне зависимости от выполняемых ранее функций необходимо обладать новыми знаниями и компетенциями.

Ответственный секретарь и его заместители, соответственно секретари факультетов обязаны знать сами и контролировать правильность оформления документов поступающих; принимать решение о допуске абитуриента к сдаче вступительных испытаний и определять условия его участия в конкурсе; своевременно отвечать на вопросы; знать безукоризненно порядок приема и т.д.

Достаточно ли набора всех этих формальных требований для получения результата – осуществления приема? Как показывают наблюдения, на восприятие и усвоение информации, а также на получение удовлетворенности от беседы и ее наивысшего результата, оказывает влияние такое качество личности работника, которое ни в одной должностной инструкции не пропишешь - это умение общения с абитуриентами и их родителями.

Из практики работы приемной комиссии можно выделить важные моменты, связанные с выбором и расстановкой приоритетов трех специальностей, с подачей оригиналов документов, что также является достаточно важным шагом на пути успешного поступления в вуз, подходить к которому нужно с полной мерой ответственности и пониманием. Конкурсная ситуация не для всех абитуриентов складывается благоприятно, поэтому не нужно торопиться принимать необдуманные решения, сохранять выдержку и на этом этапе компетентная помощь секретарей просто необходима.

Основным итогом работы становится приказ о зачислении студентов на первый курс обучения, предложенный заседанием приёмной комиссии и подписанный ректором. Приемная комиссия считает своим долгом на этой завершающей стадии создать такие условия для абитуриентов, которые бы обеспечили полное понимание ими происходящего и исключили бы ошибки при принятии решений, а в целом позволили бы быстро и организованно провести зачисление.

Могут ли на данном этапе приемной кампании произойти ситуации, когда абитуриент, мечтавший учиться, к примеру, в университете после зачисления забирает документы? Этот факт учитывается в университете, такие примеры бывают и к этому относятся с пониманием. Причины, влияющие на непоследовательные шаги поступающих, связаны как с самими абитуриентами, с повышенной эмоциональной неустойчивостью в этот период, так и с

сотрудниками, выполняющими функции секретарей приемной комиссии. Для этого желательно изучить подобные ситуации, квалификацию сотрудников, направленных для работы в приемную комиссию.

В Оренбургском государственном университете великолепное информационное сопровождение приемной комиссии, где можно узнать информацию от хода подачи заявлений до зачисления. Для секретарей приемной комиссии проводятся практические занятия по приему документов. Но возможно, нужно проводить курсы или занятия, где был бы сделан упор не столько на традиционный комментарий новых правил приема, сколько на комплекс знаний и умений, необходимых для общения с родителями и абитуриентами в период приемной кампании. Для этого в программе курса, возможно, нужно предусмотреть лекции «прошлое и настоящее ОГУ», «преимущества обучения в ОГУ», «документы, регламентирующие деятельность приемной комиссии вуза», «порядок приема в вуз», «основы рекламной деятельности»; «презентации специальностей»; «разбор и решение нестандартных ситуаций», а также коммуникативный и психологический тренинги. Программу курса завершить итоговой аттестацией, которая предусматривала бы выполнение заданий: подготовку презентации о своем факультете, ее защиту, ответы на вопросы.

Секретари приемной комиссии – безусловно, очень важная команда людей, которая ответственна за количественные и качественные показатели приема абитуриентов. Ей требуется большая поддержка, понимание и участие всего коллектива университета.

Всё это поможет понять будущим абитуриентам широкие возможности университетского образования, высокий уровень профессионализма его сотрудников, достигнутый уровень культуры нашего университета. Гласность и открытость работы приемной комиссии обеспечивают соблюдение прав поступающих граждан. Объективная оценка способностей и склонностей абитуриентов позволяет достигнуть им своей цели – стать студентами ОГУ!

Список литературы

1. Порядок приема граждан в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения высшего профессионального образования (с изменениями). Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 21 октября 2009 года № 442.

СИСТЕМА КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СТУДЕНТА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Гейлик А.В.

Киевская государственная академия водного транспорта, г. Киев, Украина

В условиях быстрого развития научно-технического прогресса и реформирования системы профессионального образования Украины возрастает потребность не только в специалистах с высшим образованием, но и в специалистах с определенным набором компетентностей. В соответствии с современными концепциями развития «Образования в течение жизни», периодическое последовательное компетентностное обучение субъекта (студента) является необходимым условием его личной трудовой конкурентоспособности. Наряду с этим, актуальным становится вопрос о личностной и профессиональной самореализации, что есть основой для формирования такого личностного качества как профессиональный универсализм, а именно способность работника менять сферы и способы деятельности.

Хорошо подготовленному специалисту должны быть присущи такие характеристики, как: умение работать в команде; умение принимать самостоятельные решения; быть инициативным; быть способным к инновациям. К тому же, специалист-профессионал должен быть психологически выдержанным, готовым к перегрузкам, к стрессовым ситуациям, а так же уметь выходить из них. Эти характеристики согласуются с признаками профессиональной компетентности экономиста, которые рассматриваются отдельными авторами как система теоретико-методических, нормативных положений, социально-научных знаний; организационно-методических, технологических умений, которые объективно необходимы будущему специалисту для исполнения должностных функциональных обязанностей; соответствующих моральных и психологических качеств.

В научных работах Л.И. Анциферовой, Е.Ф. Зеера, А.К. Марковой, Г.А. Ковальчук и др. обоснована необходимость формирования у студента таких качеств будущего специалиста, как способность применять знания, умения, отношения и опыт в разных трудовых ситуациях, относящихся к сфере профессиональной деятельности, и рассматриваются как профессиональная компетентность.

Национальная модель подготовки специалистов в разных отраслях народного хозяйства предусматривает использования опыта формирования компетентности, приобретенного в системах образования стран стабильного развития. Как свидетельствуют научные исследования этого опыта, компетентность предусматривает способность личности воспринимать и

соответствовать индивидуальным и социальным потребностям; комплексу отношений, ценностей, знаний и навыков [2].

Шведскими и американскими учеными (В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лесфтед) разработана концепция «интегрированного развития компетентности». В данной теории развитие компетентности будущего специалиста связывается с интеграцией интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических аспектов знаний и умений. Профессиональная компетентность экономистов в контексте обозначенной компетентности включает знания и умения с разных сфер жизнедеятельности человека, которые необходимы для формирования умения и навыков осуществления деятельности стратегического (творческого) уровня. В научной литературе зарубежных авторов фигурирует особая единица измерения знаний специалиста – период полураспада компетентности. Это означает, что полученные студентом знания будут устаревшими через определенное время после окончания вуза в связи с тем, что появляется новая информация, поэтому компетентность выпускника как специалиста снизится на 50% уже на момент окончания высшего учебного заведения. Такая точка зрения есть важной для исследования системы критериев и уровней профессионального роста студента - экономиста в процессе его специальной подготовки. Так как обновления информационного поля профессиональной деятельности экономиста является стремительным и непрерывным, каждый год модернизируется и трансформируется около 20% профессиональных знаний, требующих системной поддержки и повышения квалификационного уровня. Поэтому расширение профессионально – ролевого репертуара и развитие квазипрофессиональных умений является необходимым в системе профессиональной подготовки будущего специалиста для отрасли экономики и предпринимательства. Построение индивидуальной программы стратегии профессионального роста на средне- и долгосрочный период даст возможность специалисту не потерять полученные компетентности, но и заранее запланировать обретение дополнительных компетентностей смежных сферах деятельности.

Как следствие, работодатель получает профессионально мобильного специалиста способного к самосовершенствованию, самообразованию и обучению в течение жизни, что обеспечивает соответственный уровень профессионализма – интегральной характеристики человека, предусматривающей способность к реализации его профессиональной деятельности и жизненную зрелость его личности. [3].

Следовательно, профессиональный рост будущего экономиста может рассматриваться как показатель качества его профессиональной подготовки, что характеризует результат образовательной деятельности по критериям, отвечающим цели профессионального роста студента. Поэтому необходимая предпосылка определения динамики профессионального роста будущего

специалиста с экономики и предпринимательства является обоснование соответствующих критериев и уровней исследуемого процесса.

Критерий – это признак на основании которого дается оценка динамики профессионального роста будущего специалиста, связанного с показателем. Показатель – это обобщенная характеристика свойств исследуемого процесса. В нашем исследовании показатели выступают характеристиками критериев профессионального роста. И критерии, и показатели рассмотрены нами как инструменты, обеспечивающие проверку теоретических положений, дающих характеристику исследуемому феномену и возможность измерить его.

Для определения и обоснования критериев профессионального роста будущего специалиста с экономики и предпринимательства в учебно-практической деятельности необходимо основываться на таких базовых положениях:

1) критерии профессионального роста студента-экономиста должны быть тесно связаны с целью его профессиональной подготовки;

2) критерии должны объективно, полно и адекватно отображать свойства исследуемого явления;

3) совокупность критериев должна характеризоваться как процессуальной, так и результативной компонентой процесса профессионального роста будущего экономиста;

4) критерии, как средство оценки динамики профессионального роста, должны быть связаны и отвечать содержанию и структуре профессионального роста студентов экономических специальностей;

5) каждый критерий должен характеризоваться совокупностью показателей, подлежащих исследованию, а также измерению, которое отражает интенсивность выявления того или иного признака.

Для отбора системы критериев профессионального роста будущего экономиста в процессе учебно-практической деятельности продуктивным считаем путь, основывающийся на содержании компонентной структуры. Нами выделено пять основных критериев исследуемого процесса, охватывающих выделенные и научно - обоснованные компоненты профессионального роста будущего специалиста-экономиста [1]:

1) становление субъектной профессиональной позиции будущего экономиста;

2) развитие предпринимательской компетентности;

3) стремление к личностно-профессиональной автономности;

4) приобретение смежных профессиональных компетентностей;

5) ориентации будущего специалиста на профессиональную самореализацию.

Каждый выбранный критерий, а соответственно и его показатель должен отвечать уровням профессионального роста будущего специалиста с экономики и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки.

Так, критерий становления субъектной позиции будущего экономиста – это полнота, специфика и индивидуальные особенности представлений о выбранной профессии. Показатели, как составляющие этого критерия, позволяют характеризовать процесс ощущения студентом себя как будущего специалиста экономической сферы:

- осознания социальной значимости экономической сферы деятельности;
- набор профессионально значимых качеств экономиста;
- сформированность профессиональной компетентности;
- готовность к профессиональной деятельности.

Критерий развития предпринимательской компетентности является признаком направленности деятельности выпускника на достижение коммерческого результата в аспекте его профессиональной самореализации, что значительно расширяет круг междисциплинарных проектов, над которыми может работать специалист экономической сферы. Показателями данного критерия выступают:

- способность планировать и управлять проектами;
- изобретательность в проектной деятельности возможных сфер профессиональной самореализации;
- творческий подход к профессиональной деятельности;
- готовность рисковать.

Стремление к личностно-профессиональной автономности является критерием, предполагающим готовность будущего специалиста к самообучению и самообразованию в течении жизни. Основными показателями выступают:

- самостоятельность;
- инициативность;
- ответственность;
- креативность.

Приобретение смежных профессиональных компетентностей есть критерием, позволяющим оценить построения стратегического пути профессионального роста на основе его показателей:

- расширение профессионально - ролевого репертуара будущего экономиста;
- возможность совмещения профессий;
- должностное ориентирование в соответствии с требованиями рынка труда и работодателей;
- работа над междисциплинарными проектами.

Критерий ориентации будущего специалиста на профессиональную самореализацию позволяет определить уровень притязаний, жизненных перспектив студента, сформированность представлений о формах

профессионального взаимодействия, условий работы на производстве и др. Данный критерий характеризуется следующими показателями:

- мотивацией выбора профессии отрасли «Экономика и предпринимательство»;
- профессиональным самоопределением;
- развитием профессионально значимых компетентностей;
- построением ближайших целей, этапов и способов достижения профессиональных намерений.

Система критериев и показателей систематизирована и подана в виде таблицы 1, в основе которой лежит ориентация на результат внедрения дидактической модели профессионального роста будущего специалиста с экономики и предприятия в процессе научно-практической деятельности.

Таблица 1

**Система критериев и показателей профессионального роста студента
экономической специализации в процессе профессиональной подготовки.**

Критерии	Показатели	Ожидаемый результат
Становление субъектной профессиональной позиции	<ul style="list-style-type: none"> • социальная значимость профессии экономиста • профессионально значимые качества личности, которые необходимы для профессии экономист • профессиональная компетентность • готовность к профессиональной деятельности 	Полнота, специфика и индивидуальные представления о выбранной профессии являются одним из условий эффективного профессионального роста будущего экономиста во время обучения в ВУЗе и в течение жизни.
Развитие предпринимательской компетентности	<ul style="list-style-type: none"> • изобретательность • творческий подход • готовность рисковать • способность планировать и управлять проектами 	Направленность деятельности выпускника на достижение коммерческого результата в реализации технических, социальных и других проектов.
Стремление к личностно-профессиональной автономности	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельность • инициативность • ответственность • креативность 	Способность к самообучению и самообразованию в течение жизни

<p>Приобретение смежных профессиональных компетентностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> • расширение профессионально-ролевого репертуара • возможность совмещения профессий • должностное ориентирование на рынке труда • работа с междисциплинарными проектами 	<p>Построение стратегического пути профессионального роста на основе расширения представлений о профессионально-ролевом репертуаре будущего экономиста в аспекте приобретения им смежных профессиональных компетентностей.</p>
<p>Ориентация будущего специалиста на профессиональную самореализацию</p>	<ul style="list-style-type: none"> • мотивация выбора профессии отрасли «Экономика и предпринимательство» • профессиональное самоопределение • развитие профессионально значимых компетентностей • построение ближайших целей, этапов и способов достижения профессиональных намерений. 	<p>Определение уровня притязаний, жизненных перспектив, сформированность представлений о формах профессионального взаимодействия, условий работы на производстве и др.</p>

Таким образом, специально организованная система критериев и показателей профессионального роста, будущих экономистов в процессе профессионального обучения становится инструментом, который позволяет определить не только факт профессионального самоопределения студента, источник формирования некоторых компонентов профессиональной компетентности, ценностных установок и мотивов учебно-профессиональной деятельности. А также создает условия для саморазвития, профессиональной индивидуализации и усвоения упорядоченного профессионально-ролевого репертуара, необходимого для эффективного исполнения должностных обязанностей в профессиональной среде.

Список литературы:

1. **Гейлик А.В.** Дидактична модель професійного зростання студентів економічних спеціальностей / А.В. Гейлик // *Проблеми освіти* № 70. – Ч. II. – 2012, с. 68-77
2. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / за ред. О.В. Овчарук.* – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. **Равен Дж.** *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ.* – М.: «Когито-центр», 2002. – 396 с.

О МИССИИ ОРГАНИЗАЦИИ «УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОКРУГА»

Генкин А.Л.

**Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им.
проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург**

Модернизация системы образования предусматривает обеспечение гармоничного взаимодействия науки и образования, создание и развитие такой организационно-функциональной и экономической модели вуза, которая позволила бы управлять процессом адаптации образования и науки к постоянно меняющимся условиям жизни общества. Данное обстоятельство было принято во внимание при обосновании необходимости создания на базе университетов и академий университетских комплексов. Этому было посвящено и постановление правительства Российской Федерации от 17 сентября 2001 года № 676 «Об университетских комплексах», определяющее возможность создания университетских комплексов на базе ведущих университетов, академий с целью повышения эффективности и качества образовательного процесса, более полного использования интеллектуальных, материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры и социальной сферы.

В этой связи особая роль принадлежит университетскому образовательному округу – специально организованному образовательному пространству в масштабах города или региона, куда входят образовательные учреждения, реализующие образовательные программы различных уровней (школы, гимназии, лицеи, колледжи, институты, учреждения дополнительного образования различных форм собственности и ведомственной принадлежности).

Идея создания системы университетских учебных округов имеет глубокие исторические корни. Фундаментальное развитие российской системы образования на основе университетских учебных округов приходится на XIX- начало XX века, когда была осуществлена трансформация этой идеи с учетом российской территориально-национальной и культурной специфики, характера общественно-государственного устройства.

К началу 1917 года в России существовало уже пятнадцать учебных округов: Московский, Петербургский, Харьковский, Одесский, Казанский, Оренбургский, Киевский, Варшавский, Виленский, Рижский, Кавказский, Западно-Сибирский, Восточно-Сибирский, Приамурский, Туркестанский. После событий 1917 года опыт университетских округов был использован советской властью для развития сети учебных заведений*.

* Подробнее об истории университетских округов см. Генкин А.Л. О возрождении университетских образовательных округов // Университетский округ в региональной образовательной системе: опыт проблемы, перспективы: Материалы Первой Российской научно-практической конференции университетских округов России,

Процесс возрождения университетских округов начался в конце прошлого столетия. Так возродились и возникли университетские округа в Саранске, Оренбурге, Санкт-Петербурге, Москве, Казани, Нижнем Новгороде, Ульяновске, Воронеже и других городах России. По инициативе региональных университетских округов была создана ассоциация университетских образовательных округов, впоследствии зарегистрированная как юридическое лицо.

Прежде чем говорить о миссии организации «Университетские Образовательные Округа», обратимся к содержанию понятия «миссия». В Современном толковом словаре русского языка слово «миссия» трактуется следующим образом: «[от лат. mission – отправление, посылка]. 1. Предназначение к чему-либо важному, ответственная роль кого-, чего-либо. < >. 2. < >Задание, поручение, связанное с визитом к кому-либо, приходом куда-либо. < > 3. Постоянное дипломатическое представительство во главе с посланником или поверенным в делах какого-либо государства. || Здание, занимаемое таким представительством. 4. Делегация какого-либо государства, посылаемая в другую страну с какой-либо целью. < > 5. Миссионерская организация. || Здание такой организации» [2, с. 352]. В данном случае нас интересует первое значение слова: «Предназначение к чему-либо важному, ответственная роль кого-, чего-либо» [Там же].

Какое же предназначение у организации «Университетские Образовательные Округа»? Это организация, миссия которой заключается в консолидации образовательного пространства вокруг инновационных идей и проектов, инициированных образовательными учреждениями.

С 90-х гг. XX в. концепция образовательного пространства оказывается в центре внимания педагогической общественности. Под термином «образовательное пространство» понимается множество объектов, между которыми установлены отношения, а также форма единства людей, складывающаяся в результате их совместной образовательной деятельности, в основе которой лежат согласованные потребности участвующих в ней субъектов. Образовательное пространство организовано как скопление, совокупность, множество образовательных систем. Таким образом, образовательное пространство – это пространство, в котором осуществляется трансляция культуры подрастающим поколениям [3].

Под образовательными системами в данном случае понимаются образовательные учреждения, которые являются наиболее значимыми звеньями и объектами модернизации. Инновационные преобразования в образовательной сфере заключаются, с одной стороны, в коренном изменении экономических основ, нормативно-правовой базы, организационно-управленческой базы образовательных учреждений, а с другой, во внедрении инновационных методов

обучения, как уже апробированных, так и принципиально новых, использующих современные технические средства.

Отметим, что в основе развития инновационных образовательных процессов находятся две группы факторов: объективные факторы, направленные на создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности; и субъективные факторы, связанные с субъектами инновационного процесса, с их готовностью к инновационной деятельности. Субъектами инновационного процесса выступают ученые-педагоги, учителя, руководители образовательных учреждений и др. работники сферы образования, чья деятельность носит инновационный характер.

Говоря об инновационных процессах в области образования, необходимо учитывать ряд закономерностей образовательной инноватики, а именно:

- возрастание инновационного компонента в содержании и методах обучения в соответствии с общецивилизационными процессами развития;
- интеграцию образования, науки и передовой практики;
- усиление конкуренции в сфере образования;
- ускорение процесса старения знаний и связанное с этим возрастание фундаментализации образования, темпов и масштабов его обновления;
- определенную переориентацию педагогических нововведений на процессы и методы формирования инновационных способностей;
- усиление роли междисциплинарной интеграции.

Образовательные учреждения сегодня, являясь субъектами образовательного процесса, в значительной степени являются инициаторами тех или иных нововведений, многие из которых становятся инновационными. Информационные технологии обучения, которые сегодня активно входят в образовательный процесс, - это современный инструмент трансляции информации, в котором особая роль принадлежит учителю, владеющему всем спектром передовых педагогических технологий, инновационными методами обучения, умеющему сместить акцент с внешней стороны на глубинную, процессуальную [4, с. 7].

В этой связи, на наш взгляд, наиболее актуальными становятся следующие виды деятельности, направленные на консолидацию образовательного пространства в рамках ассоциации «Университетские образовательные округа»:

- организация обмена современными разработками и технологиями, передовым опытом, достижениями в области образовательной деятельности между образовательными учреждениями;
- разработка, и реализация, а также участие в реализации федеральных и региональных программ и проектов в области образования;
- внедрение современных образовательных технологий, в процесс обучения и практику преподавания;
- разработка новых форм сотрудничества между образовательными учреждениями;

- организация и проведение выставок, презентаций, встреч, семинаров, конференций и других просветительских мероприятий в области организации образовательной деятельности в сфере профессионального образования;
- проведение конкурсов, концертов, фестивалей в области организации образовательной деятельности;
- проведение просветительской работы среди населения.

На наш взгляд, обозначенные виды деятельности направлены на консолидацию образовательного пространства вокруг инновационных идей и проектов, инициированных образовательными учреждениями.

Список литературы

1. Генкин А.Л. *О возрождении университетских образовательных округов // Университетский округ в региональной образовательной системе: опыт проблемы, перспективы: Материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции университетских округов России, 7-8 февраля 2007 г., Санкт-Петербург/ отв. ред. С.Б. Смирнов. – СПб.: Ассоциация «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2007 – 165 с. – ISBN 978-5-903191-12-3.*
2. *Современный толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт лингвистических исследований. / гл. ред. С.А. Кузнецов – СПб.: «Норинт», 2002 – 960 с. – ISBN5-7711-0103-6*
3. *Образовательное пространство в современной философии и теории образования[Электронный ресурс]- Режим доступа : <http://www.rcde.ru/> - 05.01.2013.*
4. *Канарская, О.В. Инновационное обучение./ О.В. Канарская - СПб.:Лики России», 1997.- 480 с. – ISBN5-87417-056-1.*

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гнездилова Т.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Оренбургский государственный университет» (ОГУ), г. Оренбург

Ценностным центром событийной архитектуры эстетического видения является человек... как любовно утвержденная конкретная действительность.

Человек здесь не по хорошу мил, а по милу хорош. В этом вся специфика эстетического видения.

М.М. Бахтин

Современный мир, с его стремительным развитием, предстает перед нами в виде века техногенных открытий, с его многообразием технологий, новшеств и революций. Наряду с неоспоримыми плюсами, XXI век привнес в нашу жизнь и катастрофы, связанные не только с достижениями человечества материального характера, но также и с социальными, моральными, нравственными изменениями в обществе.

Подростки и молодежь нынешнего поколения – представители общества новой постиндустриальной формации, люди «новой волны», для которых процесс социализации, самостановления, самореализации и самопрезентации становится довольно трудным и проблематичным в силу неспособности правильного расставления нравственных акцентов и выбора по-настоящему истинных ценностных ориентаций. Новый мир породил волну массовой культуры, которая далеко не всегда соответствует истинному значению этого понятия. Молодежные суб- и контркультуры, сформированные под воздействием современных средств масс-медиа, всемирной паутины, демонстрируют угрожающую социокультурную ситуацию, связанную с полной девальвацией ценностей особенно в подростково-молодежной среде. Мы вынуждены наблюдать смену приоритетов в области эстетических категорий, когда в процессе самореализации и самоактуализации молодого человека, вписывающегося в условия современного мира, предпочтение скорее отдается безобразному, эпатажу, китчу, безнравственности, в противовес прекрасному и возвышенному...

Реформация современного высшего образования требует от преподавателей субъектного подхода в изучении той или иной дисциплины, иного уровня и качества образования, направленного, в первую очередь, на способность будущего выпускника ВУЗа к практическому применению всего багажа полученных знаний, умений и навыков и сформированных компетентностей. Но профессиональные навыки человека абсолютно неотделимы от его «внутренней наполненности», способности адекватно воспринимать и анализировать окружающую его действительность, не разрушать имеющееся, а сохранять, приумножать и

созидать. Как сказал Али Апшерони «Я измеряю ценность жизни не количеством прожитых лет, ибо вокруг полно людей, которые живут, не зная жизни, без понимания обязанностей и предназначения человека, за всю свою сознательную жизнь не совершивших ничего достойного. Измеряю достигнутой степенью духовно-нравственного и научно-интеллектуального развития, количеством полезных, добрых дел, а также тем, сколь важным и весомым оказался этот труд для общества»

Эстетическое воспитание студента университета в данном контексте, приобретает неоспоримую аксиологическую значимость, т.к., в первую очередь направляется на создание подлинных ценностей и ценностных ориентаций в сознании формирующейся личности.

Эстетическое воспитание, процесс формирования и развития эстетического, эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности. Один из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающий её рост в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности. Эстетическое воспитание реализуется в системах образования различного уровня, приобретая полноценность лишь при самообразовании, саморазвитии личности, подводящих к осознанию себя участником и субъектом эстетической деятельности. (Борев Ю., Эстетика, М., 1988;)

Одной из задач эстетического воспитания молодежи на современном этапе становится формирование ценностного мироотношения, способности к пониманию, нравственно-эстетической интерпретации явлений жизни, способности к осознанному выбору собственной позиции. Система эстетических ценностей тем и отличается, что существует и реализуется в мире реальных социальных взаимоотношений. Она проходит путь субъективного анализа и осознания, переживается и воспринимается как неотъемлемая часть ценностных категорий, норм и идеалов, в свою очередь, оказывая влияние на все сферы человеческой жизнедеятельности через сознание и духовно нравственное состояние людей и общностей. Эстетическое в человеке проявляется через призму его духовности, становящейся отражением его внутреннего мира, что подтверждает высказывание Гегеля «...лишь духовное есть подлинно внутреннее» (Гегель Г. В. Ф. Эстетика В 4 т. М: искусство 1971 Т.3.)

Имидж – слово иностранного происхождения. Оно произошло от английского image и дословно переводится как «образ», означает представление о вещах и людях, формируемое, как правило, целенаправленно. Имидж – это впечатление о нас или наш внешний и внутренний облик в понимании других. Профессиональный имидж – это то представление, которое человек создает сам о себе как внешнее отражение его личности и как показатель его деловых и чисто человеческих качеств. Чем оно удачнее, тем выше профессиональный авторитет, тем легче находить общий язык с окружающими и завоевывать у них признание и

должное уважение. Правильно создать профессиональный имидж, это, значит, оправдать те ожидания, которые другие ждут от внешнего облика человека и набора его личностно-профессиональных характеристик. Образ человека на рабочем месте должен демонстрировать те качества, которые общество требует от представителей данной специальности.

Важно, чтобы внешний имидж был конгруэнтен внутренним установкам преподавателя, соответствовал его характеру, нравственно-этическим и ценностным ориентирам, эстетическим предпочтениям и взглядам. Создавая и постоянно совершенствуя свой образ, мы тем самым самосовершенствуемся. Личностное как нечто внутреннее проявляется через различные виды деятельности, в конкретных продуктах творческой самореализации. При этом деятельность выступает своеобразной гранью перехода личностного внутреннего во внешнее - продуктивное. Это чаще всего - оригинальность, непохожесть, внешнее самооформление, экспрессия, умение транслировать свою неповторимую личность, делать ее оригинальной в каждом компоненте педагогического процесса - от цели и задач до отбора содержания, средств, способов и приемов их презентации, а также в стиле общения со всеми участниками целостного педагогического процесса, в каждой эмоциональной реакции на поведение субъектов образовательного взаимодействия, в разрешенной себе степени свободы импровизации на учебном занятии и во внеучебной деятельности.

Внутренняя составляющая — это внутренний мир человека, представление о его духовном и интеллектуальном развитии, интересах, ценностях, его личность в целом.

В век перехода России к новым образовательным стандартам следует более пристально и внимательно относиться к формированию облика будущего нашей страны, выработке у них, нынешних молодых людей, подлинной системы ценностей, нравственно-этических и моральных норм человеческого бытия именно посредством эстетического воспитания.

Список литературы

- 1. Борев Ю., Эстетика, М., 1988 ISBN 5-06-004105-0*
- 2. Гегель Г. В. Ф. Эстетика В 4 т. М: искусство 1971 Т.3. ISBN. 978-5-02-026289-8.*
- 3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М. , 1990. ISBN: 978-5-903955-06-0*
- 4. Загвязинский В.И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. 2002. № 9.*
- 5. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. Оренбург: Изд-во «Южный Урал», 1996. ISBN 1726-667X.*

6. Мелекесов Г.А. Аксиологизация педагогического образования студентов. Монография. Челябинск: Изд-во «Южно-Уральский научно-образовательный центр РАО» 2000. ISBN 5-7410-06575-2.
7. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 320 с. ISBN 5-7695-1666-6
8. Михалевская, Г.И. Основы профессиональной педагогической грамотности. СПб., 2001. ISBN 5-7155-0358-2.
9. Шепель, В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М., 1997 ISBN 5-85178-005-3

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Головина С.В.

Орский гуманитарно-технологический институт
(Филиал ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»)

В настоящее время во всех сферах российского социума происходит переоценка ценностей в аспекте гуманитарной трансформации содержания общественного сознания и бытия как неотъемлемого факта человеческой культуры. Обоснование гуманитарной парадигмы образовательного развития личности утверждает *ценностно-смысловыми* приоритетами человеческого бытия творческое саморазвитие личности как активного субъекта культуросообразного, диалогичного, человеческого, собственно *гуманитарного* образа жизни.

Гуманитарная культура, обращенная к утверждению мировоззренческого фундамента человечности, пробуждению и возвышению человеческого в человеке, выступает базовым ядром гуманистического потенциала современного образования, являясь наиболее адекватным ответом глобального социума на вызовы XXI века, который академик Д.С. Лихачев назвал веком «развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил» [4, с. 6].

Доминирующим вектором демократического реформирования отечественной системы высшего образования является расширяющийся процесс гуманитаризации и гуманизации, призванный в известной степени устранить имеющее место противоречие между возросшим объемом знаний молодого человека об окружающем мире и недостатком информированности о самом себе, гуманистической системе ценностей, нравственно-духовных основах человеческого бытия в культуре, выступающее сдерживающим фактором гармоничного развития личности современного специалиста [2;3;5].

Тем самым речь идет о становлении максимально широкой, гуманитарной модели образования, включающей в себя изучение не только профессиональных дисциплин, но и гуманитарных наук, позволяющих будущему специалисту не только успешно адаптироваться к условиям современной жизни, но и призванных удовлетворить его духовные запросы, сформировать общее понимание жизни и своего места в ней в соответствии с утверждающейся концепцией проникающего гуманизма.

Гуманитарная компонента духовной культуры личности студента, равно как и преподавателя, формируется, прежде всего, в поведенческо-действенном пространстве широко понимаемой социальной практики, педагогически опосредующей гуманные основания индивидуально-мировоззренческих установок, алгоритмов и стратегий, определяющих принципиальные основания

жизненной позиции человека, степень его социальной зрелости, а также базовые характеристики отношения к другим людям и окружающему миру.

При этом феномен гуманизации понимается в статусе базового компонента нового педагогического мышления, важнейшей задачей которого в современных условиях является выявление гуманистического потенциала и гуманитарных механизмов образования, продуктивно реализующих отношение к человеку как самодеятельному субъекту познания и общения, способствующих расширению его кругозора, повышению общей культуры, развитию самостоятельного мышления, духовных потенций и творческих способностей [1].

На субъектном уровне педагогические аспекты гуманитаризации образования соотносятся с реализуемой в образовательном процессе совокупностью формирующих условий, связанных, в частности, с актуализацией содержания учебных иноязычных предметов в смысловом контексте идеалов и идей гуманистической этики, развитием эмоционально-нравственной отзывчивости как ценностного ресурса духовного становления личности, а также с созданием среды интерактивного образовательного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного со-бытия.

В образовательной совокупности предметов гуманитарного цикла иностранный язык занимает особое место, поскольку не только способствует формированию языковой личности обучающихся, но и предоставляет студентам возможность познавать иностранную (иноязычную) культуру в сопоставлении с родной и, тем самым, путем включения обучающихся в полилогическое взаимодействие культур, расширять личностно-значимый спектр приобщения к высшим (наднациональным) общечеловеческим ценностям.

Актуализация содержания учебных иноязычных предметов в смысловом контексте идеалов и идей гуманистической этики осуществляется на занятиях в образовательных приоритетах диалогического познания иноязычного (текстового, аудио- и медиа) культуроведческого материала, сообразного высшим интерсоциальным (общечеловеческим) ценностям (Добро, Благо, Любовь, Понимание, Жизнь, Гармония, Счастье, Ответственность). При этом значимую роль играет создание учебных ситуаций проблемно-эвристического диалога, где студент выступает в роли ответственного и толерантного представителя (субъекта) персонализированного диалога культур, а также отбор учебных текстов и литературы соответствующей направленности для самостоятельного изучения.

Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости как ценностного ресурса духовного становления личности предполагает направленное создание на занятиях ситуаций эмоционального погружения (вчувствования, вживания) в текстово представленный мир переживаний и чувств персонализированных представителей иноязычной культуры, что способствует обретению студентами

«живого», личностного, гуманитарно-центрированного знания как содержательно-смысловой основы гуманистического мировоззрения и мировосприятия; развитие инструментальной составляющей способности небезразличного духовного отклика на эмоциональное состояние Другого также осуществляется в ходе практико-ориентированного тренинга и направленных ролевых игр.

Создание среды интерактивного образовательного взаимодействия «преподаватель-студент» в диалогическом пространстве поведенческо-деятельностного события обращено к развитию опыта продуктивного взаимодействия с окружающим миром, формированию социально-психологической готовности к поликультурному общению на основе личностного принятия высших человеческих ценностей, совместной деятельности и сотрудничества; предполагает активное использование гуманитарного потенциала проблемного обучения и личностно-развивающих возможностей воспитывающего взаимодействия.

Список литературы

- 1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с. – ISBN 5-93962-093-7.*
- 2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с. – ISBN 5-8089-0005-0.*
- 3. Громыко, Ю.В. Концепция прогноза развития образования до 2015 г. / Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, В.С. Лазарев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков // Народное образование. – 1993. – №1. – С. 17-27.*
- 4. Лихачев Д.С. О национальном характере русских / Д.С. Лихачев // Вопросы философии. – 1990. – №4. – С. 3-6.*
- 5. Образование и наука. Будущее в ретроспективе: Научно-методический сборник / Авт.-сост. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург : Изд-во УрО РАО, 2005. – 434 с. – ISBN 5-9615-0003-9.*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Григорьева О. Н.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Бузулук

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, - ускорение темпов развития общества. В результате образовательные учреждения должны готовить своих учеников к жизни, к переменам, развивать у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность, вырабатывать умения делать выбор, эффективно использовать информационные ресурсы, сопоставлять теорию с практикой и другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе.

В последние годы для отечественной школы стала актуальной проблема поворота системы образования к формированию ключевых компетенций, следовательно, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования) в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и иных сферах. Особо следует выделить учебно-познавательную, информационную, социально-трудовую и коммуникативную компетенции, которые определяют успешность функционирования выпускника в будущих условиях жизнедеятельности.

Полноценная социальная активность школьников выступает главным условием развития у них инициативы, активной жизненной позиции, находчивости и умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном информационном потоке.

Особая роль в достижении целей образования принадлежит проектной технологии, т.к. она оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности человека.

В последние годы все чаще наблюдается обращение к проектной деятельности. Развитие и расширение использования проектной технологии напрямую связано с проблемой изменения эффективности процесса обучения. Об этом свидетельствуют результаты опроса учителей и учащихся школ г. Бузулука. Около 90 % учителей считают необходимым условием учебно-воспитательного процесса вовлечение учеников в проектно-исследовательскую деятельность; около 70 % опрошенных учащихся 6-9 классов хотели бы заниматься проектной и исследовательской деятельностью в рамках изучения учебных дисциплин, а результаты представлять на научных конференциях разного уровня.

Метод проектов представляет собой гибкую модель организации образовательно-воспитательного процесса. В рамках профильного обучения

проектирование следует рассматривать как основной вид познавательной деятельности школьников.

По-мнению многих ученых, цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно приобретают недостающие знания из разных источников;
- пользуются приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают исследовательские умения (выявление проблемы, сбор информации, наблюдения, проведение экспериментов, анализ, построение гипотез, обобщение);
- развивают системное мышление.

Таким образом, можно отметить, что активизируется процесс включения школьников в активную социальную деятельность. В то же время анализ содержания представляемых учениками работ, их выступлений на конференциях, позволяет сделать вывод о том, что в большинстве случаев проектная деятельность учащихся не вполне самостоятельна. Это мнение подтверждают и руководители проектных и исследовательских работ учащихся. Они отмечают, что около 50% школьников не умеют самостоятельно выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель, осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования, осуществлять рефлексия, грамотно выстраивать доклад. Это происходит вследствие того, что школьники не обучены проектной и исследовательской деятельности. Школьникам приходится пользоваться предложенным учителем алгоритмом без предварительной подготовки, не имея базовых знаний и умений, относящихся к проектной и исследовательской деятельности, это ведет к отсутствию внутренней мотивации на такого рода деятельность.

Процесс формирования социальной активности учащихся с помощью проектной деятельности будет протекать успешно при соблюдении следующих условий:

- профессиональной готовности учителей к осуществлению данной задачи;
- формирование мотивации на проектную деятельность у учащихся и учителей;
- последовательное включение в проектную деятельность системы элективных курсов и предпрофильной подготовки учащихся общеобразовательных школ;
- тьюторское сопровождение проектной деятельности;
- мониторинг формирования ключевых компетентностей.

Методологической основой социальной активности могут являться идеи последовательной организации проектной деятельности учащихся в учебной и

внеучебной деятельности, на элективных курсах и в процессе предпрофильной подготовки для усиления мотивации на проектную деятельность.

Повысить социальную активность учащихся в самостоятельном получении знаний, приобретении умений осуществлять практическую деятельность, можно путем широкого внедрения проектной технологии, которая, по сути, основана на использовании проблемных, исследовательских методов. Школьники должны быть подготовлены к проектной деятельности, а для этого их необходимо последовательно обучать планированию этого вида деятельности, а также создавать условия для мотивации на данный вид деятельности. В решении данной задачи важная роль отводится учителю-исследователю, готовому к организации и руководству проектной деятельностью.

Компетенции	Виды деятельности
<p>Ценностно-смысловые компетенции связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в конкурсах разного уровня, научно-практических конференциях. 2. Участие в проектах. 3. Проведение социологического опроса, интервьюирование.
<p>Учебно-познавательные компетенции совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проведение экспериментов. 2. Конспектирование. 3. Работа с учебником. 4. Фотографирование объектов. 5. Работа над рефератом. 6. Участие в экскурсии. 7. Изготовление приборов.
<p>Информационные компетенции Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск информации в библиотеке. 2. Поиск информации в электронных

<p>информации и информационными технологиями (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.</p>	<p>энциклопедиях. 3. Поиск информации в школьной медиатеке. 4. Использование информации из Интернета. 5. Создание презентации. 6. Создание буклета.</p>
<p>Коммуникативные компетенции Знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.</p>	<p>1. Участие в обсуждении вопросов семинаров, конференций. 2. Выступление на конференции. 3. Выступление с сообщением. 4. Взаимоконтроль 5. Участие в дискуссии. 6. Участие в анкетировании. 7. Собеседование.</p>

Из таблицы можно проследить, что рассмотренные виды работы обеспечивают реализацию деятельностного подхода в процессе обучения. Так, с помощью проектной деятельности, возможно формирование таких компетенции, как: исследовательская – уметь наблюдать, измерять, проводить эксперимент, строить эмпирические зависимости, индуктивные рассуждения и модели; информационная – владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации; автономизационная – быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию.

На этой основе формируются компетенции личностного самосовершенствования. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

На основании вышесказанного основной результат проектной деятельности – это ключевые компетентности, формирование которых в условиях современного обучения требует особого методического сопровождения.

Список литературы

- 1. Нефедова, Л.А., Ухова, Н.М. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении // Школьные технологии. - 2006. - № 4. - с.61*
- 2. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2009. – 112 с. – ISBN 5-89415-268-2*
- 3. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. - М.: АРКТИ, 2004. - 156 с.- ISBN 985-6684-55-2*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОРИЕНТИРАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Губарева Т.О.

Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Гимназия № 2» г. Оренбурга

Коммуникативная компетентность находится в числе основных (пяти) ключевых компетенций, принятых Советом Европы в качестве базовых для адекватной социализации личности в условиях «быстро меняющегося современного демократического общества». Коммуникативная компетентность (компетентность в общении) понимается как *системный внутренний ресурс человека*, необходимый и достаточный для достижения субъектом жизненно важных целей и задач в ситуациях межличностного взаимодействия.

Данная компетентность соотносится с уровнем владения субъектом устными и письменными средствами общения, которые особенно важны для профессиональной деятельности и социальной жизни; при этом подчеркивается важность владения «более, чем одним языком» для преодоления возможной «угрозы социальной изоляции». В качестве личностно-«ключевой» коммуникативную компетентность понимает А.В. Хуторской [4].

Отсюда субъект коммуникативной компетентности (субъект общения) с необходимостью должен обладать следующей совокупностью социально-психологических способностей:

- прогнозирования (предвосхищения) ситуаций межличностного взаимодействия;
- программирования (планирования) процесса общения в соответствии со спецификой и своеобразием коммуникативной ситуации;
- управления процессом общения в многообразии реализующих его поведенческих ситуаций.

Важнейшую структурную составляющую коммуникативной компетентности образуют *коммуникационные* (коммуникативные) *способности* – комплекс индивидуальных особенностей человека, благоприятствующих построению личного и делового общения (взаимодействия) между людьми (пониманию других, установлению, поддержанию и бесконфликтному прекращению контактов). К коммуникационным способностям относятся общительность, наблюдательность, чуткость к внутренним состояниям других, память на лица и т.п. Сами по себе коммуникационные способности являются только предпосылкой необходимых знаний и навыков оптимального взаимодействия с людьми, поскольку, как и в любом деле, человек должен приобрести необходимую *компетентность*, выучку в данной области, овладеть умениями, техникой общения (например, педагогического, управленческого, досугового и т.п. в зависимости от области деятельности). Как и любые другие способности,

коммуникационные способности развиваются в соответствующей деятельности (общении).

Структуру коммуникативных способностей образуют: гностическая (стремление к пониманию других, умение слушать партнера по общению, наблюдательность), экспрессивная (стремление к самовыражению, желание быть понятым другим, правдивость, культура речи, доверие к партнерам), интеракционная (умение адекватно влиять на партнеров по общению, включая такие характеристики, как требовательность, вежливость, такт, дисциплинированность, решительность).

В составе коммуникативной компетенции выделяют следующие функциональные компоненты: лингвистический (обращенный к языковой способности личности), социопрагматический (умение достигать поставленные цели взаимодействия), социокультурный (использование языка в определенной сфере деятельности и общения), лингвокультурный (использование языковых средств в соответствии с этнокультурными и национальными нормами), компенсаторный (способствующий поддержанию коммуникации), паралингвистический (обращенный к экспрессивным характеристикам языковой личности), поведенческий или дискурсивный (умение строить общение в соответствии с его внутренними законами и культурными нормами).

В условиях постоянного усиления и углубления процессов социальной дифференциации и стратификации, повышения роли личности в устройении повседневной жизни общества коммуникативная компетентность проявляется в многообразных личностных качествах, необходимых в различных видах коммуникативного взаимодействия, обеспечивая широкий и гибкий диапазон поведенческой реализации коммуникативных тактик и стратегий в языковой деятельности и общении.

В компетентностных ориентирах современного образования одним из наиболее значимых является поведенческий (праксеологический, конативный) компонент компетентности личности, который включает в себя определенную совокупность умений как «освоенных субъектом способов выполнения действия, обеспеченных совокупностью приобретенных умений и навыков» [3, с. 613]. Умение формируется путем упражнения и его развитие достигается при соблюдении принципов: доступности, постепенности, систематичности, взаимосвязи, преемственности, творческой активности, дифференцированности и др.

С компетентностной точки зрения в практическом функционале умения подчеркивается момент возможности «выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях» [3, с. 613].

Основными критериями определения сформированности умений являются: полнота выполнения действий, рациональная последовательность их выполнения, степень осознанности выполнения действий в целом.

Реализующие коммуникативную компетентность личности умения

содержательно близки к выделяемому классу «умений общаться», обеспечивающих постоянный живой процесс взаимодействия людей, человека с самим собой и миром (обмен информацией, взаимопонимание, деловое сотрудничество, творчество). Одной из важнейших функций рассматриваемых умений выделяют *коммуникативную* – «обеспечение связи между людьми» [3, с. 614].

Социокультурная адекватность поведенческой реализации коммуникативной компетентности свидетельствует о достижении человеком определенного уровня личностной (социальной) зрелости, гуманистический функционал которой образуют такие базовые составляющие, как ответственность; терпимость; саморазвитие; положительное мышление, положительное отношение к миру [2, с.176]. Ответственность – это то, что, прежде всего, отличает социально незрелую личность от человека взрослого: социальная зрелость проявляется в действиях, в которых человек осуществляет реальный выбор, в общественной ценности которого он убежден.

В инструментально-педагогическом контексте нашего рассмотрения, связанным с привлечением формирующих возможностей искусства, в частности, искусства театра (гимназический театр «Мельпомена») отметим точку зрения М.М. Бахтина, который обосновывает в статусе аналога ответственного социального поведения личности *поступок*, проводя соответствующие параллели в триаде «наука-искусство-жизнь». Как отмечает М.М. Бахтин, «жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок», предполагающий, прежде всего, проникающее единство ответственности: «Три области человеческой культуры – наука, искусство и жизнь – обретают единство только в личности, которая приобщает их к своему единству...Что же гарантирует внутреннюю связь элементов личности? Только единство ответственности. За то, что я понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней... Личность должна стать сплошь ответственной: все ее моменты должны не только укладываться рядом во временном ряду ее жизни, но проникать друг друга в единстве вины и ответственности... Искусство и жизнь не одно, но должны стать во мне единым, в единстве моей ответственности»[1, с. 5-6].

Тем самым коммуникативная компетенция соотносима с общей способностью личности оптимизировать процессы общения между людьми с различным культурным фоном и добиваться успешных результатов взаимодействия.

Список литературы

- 1. Бахтин, М.М. Искусство и ответственность / М. М. Бахтин // Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества.– М.: Искусство, 1979. – С. 5-6.**
- 2. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов / Н.Б.**

Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. – ISBN 5-8046-0174-1.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с. – ISBN 985-443-481-8.

4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / А.В. Хуторской. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet/htm – 29.12.2012.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Гурова А.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального учреждения
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Возросшая роль правовой культуры в обществе в целом, а также для будущих специалистов – сегодняшних студентов требует, повышенного внимания к средствам ее формирования и развития, то есть правовому воспитанию.

Правовая культура общества нуждается в систематическом, рациональном формировании, стимулировании, позитивном социальном развитии. Система мер, направленных на формирование политико-правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры, выступает как правовое воспитание.

Содержанием правового воспитания является приобщение людей к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, понимание сущности правовых учений, доктрин, выработка у граждан устойчивой ориентации на законопослушное поведение.

Правовое воспитание – сложная и многоаспектная система деятельности. Конечно, многие правовые ценности, имея основу и происхождение в моральных нормах, усваиваются личностью в процессе разнообразной социальной практики, через иные, не правовые формы и каналы формирования общественного сознания. Однако правовое воспитание предполагает создания специального инструментария по донесению до разума и чувств каждого человека правовых ценностей, превращения их в личные убеждения и внутренний ориентир поведения [1, С. 623].

Правовое воспитание представляет систему элементов, образующих правовоспитательный процесс. Его основными элементами являются: принципы правового воспитания, субъекты воспитания (государство и его органы, должностные лица, общественные организации, отдельные граждане); объекты воспитания (отдельные индивиды, группы населения — молодежь, военнослужащие и т. д.); формы, методы правового воспитания.

Ныне общепризнанными принципами правового воспитания являются:

- учет особенностей восприятия правовых норм различными группами населения;

- наличие осознания воспитуемыми социальной значимости и моральной ценности правовых норм, а также усвоения важнейших прав и обязанностей, устанавливаемых законом. Эффективность правового воспитания во многом зависит от того, насколько оно опирается на требования нравственных норм;

- развитие правовой активности граждан, воспитания у них непримиримости к любым нарушениям законности и правопорядка.

К формам правового воспитания относят:

- правовое обучение (специальная подготовка и обучение в высших и средних специальных учебных заведениях, в школе);

- правовая пропаганда (правовое воспитание населения в лекториях, общественных консультациях, телевидением, другими средствами массовой информации и т. д.);

- правовое воспитание правонарушителей правоприменительными (правоохранительными) органами (правовоспитательная деятельность органов внутренних дел, суда, прокуратуры, органов, исполняющих наказание, и др.);

- юридическая практика (особенно важна для практикующих студентов, которые получают знания в результате непосредственного участия в правоприменительной деятельности).

Методы правового воспитания - это многообразные приемы педагогического, психологического и иного воздействия на воспитуемых. К ним относят, прежде всего, убеждение и принуждение, личный пример, поощрение и др.

В правовом воспитании студентов, в качестве основных элементов, будут выступать: субъект – преподаватель, объект – студент, форма – правовое обучение, методы – убеждение, личный пример и др.

Правовое обучение как система передачи и усвоения прошлого исторического опыта, а также практики и навыков реализации права в условиях современной деятельности призвано сформулировать у индивида чувство уверенности и самостоятельности в правовой сфере, симулировать правовую активность личности. Правовая активность предполагает добровольное осознание, инициативное, социально и нравственно ответственное поведение.

Для большинства студентов, особенно неюридических профессий основной формой правового воспитания выступает правовое обучение, которое, как правило, ограничивается рамками учебных занятий. Правовое воспитание тесно связано с правовым обучением: воспитание не может происходить без обучения, а обучение, так или иначе, оказывает и воспитательный эффект. Различие здесь можно - провести, причем весьма условно, по сфере воздействия: воспитание влияет в основном на эмоционально-волевую, ценностную, мировоззренческую сторону сознания, а обучение — на когнитивно-рациональную, с целью информационно-ознакомительного воздействия на человека. Ценности и идеалы «вырастают» спонтанно, формируются самой жизнью, всеми окружающими обстоятельствами. Поэтому ценностное, эмоционально-волевое воздействие в свою очередь очень сильно ограничено реальной окружающей обстановкой, правовой практикой, то есть правовой социализацией. Студент «воспитывается» окружающей обстановкой в целом, всей юридической практикой и поведением людей, должностных лиц - представителей государственного аппарата в правовой

сфере, средствами массовой информации, такими как газетная, журнальная статья, театральные постановки, кино и телевидение. Однако большинству журналистских публикаций и сценариев фильмов не хватает глубины и всесторонности при исследовании проблемы воспитания чувства уважения к правам, свободам людей, разъяснения новых юридических видов социализации человека. Законы жанра, характерные для средств массовой информации, предполагают сенсационность при отборе материала. «Это приводит к определённому смещению ракурса, рассматриваемого журналистом события на «кровавые разборки», описание патологии преступника, утрирование изошрённости или жестокости совершённого преступления» [2, 319]. О какой правовой культуре может идти речь, когда газеты и журналы изобилуют сценами криминальной жизни, на экранах телевизоров грабёж и убийства на фоне сладкой, беспечной жизни богатых людей. В последнее время появилась тенденция принятия отрицательного опыта зарубежных стран в деле правового воспитания через кинофильмы и журналы. Помимо развития нездоровых тенденций, подражания криминальным элементам в молодёжной среде, «общество оказалось лишённым объективной картины, отражающей не только преступления и его генезис, но также и все следующие за преступлением этапы правоприменительной деятельности». При этом у граждан, должностных лиц, государственных органов, осуществляющих правовую деятельность (правомерную или неправомерную), представителей средств массовой информации, нет прямой цели оказать, правовоспитательное воздействие. Однако такое воздействие на окружающих все-таки оказывается. Таким образом, правовое обучение, оставаясь для студента на определенное время основной формой правового воспитания, призвано не только передавать правовые знания, прививать умения и навыки, но и целенаправленно воздействовать на него с целью повышения его правовой культуры. В силу чего на преподавателя ложится огромная нагрузка и выполняется роль, может быть единственного воспитателя в правовом формировании личности студента.

Отсюда требования к преподавателю заметно возрастают. Раскрытие правовой терминологии, языка юридических актов, разъяснение содержания законов являются составной частью правового обучения. От преподавателя требуется умение правильно, грамотно и юридически обоснованно говорить, употреблять в своей речи правильные в этическом смысле слова. Не позволительно выражаться языком публицистики, которая зачастую внедряет в народное сознание элементы так называемого «жаргонного языка». «Этого рода «практика» ведёт к нравственному и правовому разрушению личности, культурной деградации личности» [3, 450]. Для преподавателя также крайне важна объективная передача материала.

По этой причине основной упор в деле развитии студента правовой культуры должен быть сделан на правовое обучение. Очень важно ознакомление с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правовой защищенности личности, а, следовательно, и уровень правовой

культуры выше, чем в России. Правовая культура является составной частью общей культуры и функционирует во взаимодействии с другими сферами культуры. Поэтому для совершенствования правовой культуры необходимо повышать уровень культуры в целом. В этом плане особо значимым является взаимодействие правовой и нравственной культуры. Именно нравственное сознание как элемент нравственной культуры опосредованно способствует деятельности личности в соответствии с предписаниями правового закона.

Список литературы:

1. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права. Изд. «Юрист». Москва, 2005 г. 767с.
2. Васильев В.А. Юридическая психология. Изд. «Питер Ком». СПб, 1998. 360с.
3. Матузов Н.И., Малько А.В. Теория государства и права. Изд. «Юрист». Москва, 1997 г. 512с.
4. Гражданские права человека: современные проблемы теории и практики. Под редакцией доктора юридических наук, профессора Ф.М. Рудинского. Второе издание – Москва, ЗАО «ТФ «Мир», 2006 – 477с.
5. Ковалева И.В. Ценности правовой культуры в представлениях российского общества конца XIX- начала XX веков.- Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2002. -160с.
6. Никитин. А.Ф. Что такое правовая культура? Изд. «Просвещение». Москва, 1988 г. 150с.
7. Педагогика: Учебное пособие/ В.Г. Рындак, И.В. Алехина, И.В. Власюк, и др.; Под ред. Профессора В.Г. Рындак. – М.: Высшая школа – 2006 – 495с.
8. Подласый И.П. Педагогика: Учебник – М.: Издательство «Высшее образование», 2008. – 540с.

РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ» В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С ОРСКИМ ФИЛИАЛОМ АССОЦИАЦИИ «ОРЕНБУРГСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ (УЧЕБНЫЙ) ОКРУГ»

Епифанова С. А.

Управление образования администрации города Орска, г. Орск

Национальная общественная инициатива призывает к «созданию системы поиска и сопровождения молодежи, которая обладает современным инновационным мышлением и способна в будущем развивать умную экономику, основанную на знаниях».

Вот уже несколько лет в нашем городе реализуется ведомственно-целевая программа «Одаренные дети». Данная программа направлена на создание системы работы с одаренными детьми, развитие спектра образовательных услуг для удовлетворения потребностей и интересов детей, повышение квалификации учителей, создание механизма межведомственного взаимодействия в работе с одаренными детьми. В рамках этой программы проводятся различные мероприятия, позволяющие выявлять наиболее подготовленных и одаренных учащихся:

- школьные научно-практические конференции (НПК), Дни науки;
- проведение и участие в муниципальном, региональном, этапах Всероссийской олимпиады школьников;
- проведение городских научно-практических и исследовательских конференций;
- НПК «Ученье разум просвещает», НПК младших школьников «Шаги в науку» – Орский филиал Ассоциации Оренбургский Университетский (учебный) округ;
- региональный конкурс исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь» и др.

Итоги НПК, творческих конкурсов, предметных олимпиад – следствие большой целенаправленной работы, проводимой образовательными учреждениями, Управлением образования и Орским филиалом Ассоциации Университетский (учебный) округ.

В пяти школах города ведется углубленное изучение предметов: математики, физики, литературы, истории, химии, биологии, географии по программам углубленного изучения (гимназии № 1, № 2, № 3, общеобразовательный лицей № 1, СОШ № 8) В таких классах обучается 334 ученика.

В 24 образовательных учреждениях города организовано профильное обучение:

- физико-математическое – 8 ОУ;
- гуманитарное – 2 ОУ;

- Социально-гуманитарное – 6 ОУ;
- информационно-технологическое – 5 ОУ
- социально-экономическое – 4 ОУ;
- химико-биологическое – 1 ОУ;
- естественнонаучное – 1 ОУ
- пожарно-спортивное – 1 ОУ
- сельскохозяйственное – 1 ОУ;
- математическое – 2 ОУ;
- физико-химическое – 1 ОУ и др.

Отмечается тенденция расширения спектра профилей (2009/10гг. – 18 профилей; 2010/11гг. – 22; 2011/12 гг. – 24):

Показатели	2009/10	2010/11	2011/12
Процент ОУ, имеющих профильные классы	33,1	48,8	55,8
Количество учащихся	32,2	42,4	44,2
Количество профилей	18	22	24

В этих образовательных учреждениях происходит апробация и отработка педагогических технологий, среди них – развивающего обучения, личностно-ориентированного обучения, метода проектов. Указанные технологии способствуют эффективному обучению учащихся с повышенной образовательной мотивацией.

Наиболее востребованными в образовательном пространстве города остаются социально-экономическое, информационно-технологическое, физико-математическое, социально-гуманитарное направления профильного обучения.

Концепция профильного обучения предполагает многообразие форм (моделей) его реализации (многопрофильная, однопрофильная, сетевая, использование ресурсных центров и др.). Наиболее востребованной моделью обучения в ОУ остаются модели «многопрофильной» (9,3 % ОУ) и «однопрофильной» (46,6 % ОУ) школы.

В целом сеть общего образования в достаточной степени отвечает требованиям разнообразия предоставляемых образовательных услуг учащихся ОУ.

Вместе с тем Управление образования считает, что одной из задач сотрудничества с Ассоциацией Оренбургский Университетский (учебный) округ – это:

- расширение сети ОУ, реализующих профильное обучение, отработка различных моделей сетевого взаимодействия;

- обеспечение взаимодействия школы и вуза, точнее Орским гуманитарно-технологическим институтом (филиалом) ОГУ в процессе обучения и воспитания

одаренных и мотивированных детей при действенной поддержке управления образования администрации города.

В рамках, решений Совета ректоров вузов Оренбургской области в течение 2011-2012 уч. г. было организовано тьюторское сопровождение преподавателями высшей школы одаренных школьников области, в том числе и 9 ребят г. Орска по подготовке к участию в олимпиадах. Итогом индивидуальной подготовки учащихся стало участие школьников в региональном и Всероссийском этапе олимпиады. Результатом стали 53 призовых места в региональном этапе и 4 призовых места на Всероссийском этапе олимпиады школьников.

Конечно, возникло ряд проблем: очные сессии для наших ребят проходили в г. Оренбурге на базе ВУЗов (3 раза выезд в г. Оренбург, проживание, финансовые затраты, не всегда возможно оперативно получать консультации и др.), поэтому Управление образования вышло с предложением в МООО – организовать тьюторскую подготовку орских школьников на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. И с 08 сентября 25 учащихся начали обучение по данной форме с преподавателями ОГТИ по таким предметам как: английский язык, история, литература, математика, обществознание, право, русский язык, физика, французский язык. По итогам работы первой сессии все ребята отозвались положительно. Такая форма устраивает на сегодня всех и детей, и педагогов, и родителей. И мы будем ждать положительных результатов.

За многими проблемами, определяющими трудности развития одаренных детей, почти всегда стоит недостаточно зрелая потребность в самореализации. Но почему так мало одаренных детей себя реализуют, вырастая? Например: успешная выпускница – медалистка, 100-балльница, победитель различных конкурсов, предметных олимпиад не поступает в выбранный ВУЗ (по конкурсу не набирает 2 балла) и в итоге не желает нигде учиться – находится дома. Это свидетельствует о том, что в рамках сотрудничества с Орским филиалом Ассоциации, УО и ОУ необходимо проведение психологического лектория для педагогов и детей.

В большинстве школ работают высокопрофессиональные педагоги, но сегодня преподавателям высшей школы и учителям необходимо соединить высокую предметную квалификацию с хорошей психологической подготовкой, направленной на поиск индивидуальных траекторий работы с каждым одаренным ребенком.

Развитие любого ученика, в том числе и одаренного, не может и не должно определяться только работой школы. Роль семьи в этом отношении невозможно переоценить. Тем не менее, в настоящее время даже в ОУ, прямо ориентированных на работу с одаренными детьми, не существует сколько-нибудь продуманной программы работы с семьей одаренного ребенка. Как бы ни была трудна и в ряде случаев неблагоприятна эта работа, на ней необходимо сосредоточить внимание всего нашего психолого-педагогического сообщества через ряд специальных мероприятий – консультирование родителей, организация и проведение городского родительского собрания по психологии и др.

Система образования г. Орска сохраняет и развивает приоритеты, направленные на получение детьми качественного образования, на личностный успех каждого ребенка, на создание условий обучения в соответствии с потребностями и возможностями.

Все ли удалось? Конечно, нет. Проблемы есть, но мы ищем пути их решения. И в решении проблем образования города нам, конечно, помогает Орский филиал Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», с которым на протяжении последних лет сложились хорошие отношения, существует профессиональное взаимопонимание, активно развивается сотрудничество по реализации программы «Одаренные дети».

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «ВОСХОЖДЕНИЕ К СЛОВУ» И ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Ерофеева Н.Е., Плотникова О.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
МОАУ «Гимназия № 2 г. Орска»

Современное воспитание нацеливает педагогов на максимальное содействие индивидуальному развитию и становлению личности школьника, приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям – основе жизнестроительства, на формирование качеств конкурентоспособной личности.

Для реализации этих задач необходима разноаспектная развивающая образовательная среда, в которую погружается и которую осваивает ученик. Тесное сотрудничество гимназии и «Ассоциации Оренбургский университетский (учебный) округ» открывает широкие перспективы для:

- оптимизации творческой и исследовательской деятельности педагога и ученика;

- формирования мотивации к продуктивной профессиональной деятельности учителя и социализации личности школьника;

- задействования интеллектуального потенциала вуза при переходе на новые образовательные стандарты;

- создания взаимопроникающего, взаимодействующего, взаимодополняющего культурного, научного, методического, информационного пространства ОУ и Ассоциации.

Ведущую роль в формировании и воспитании личности играет филологическое образование, отвечающее за становление коммуникативной компетенции и приобщение личности к отечественной и мировой духовной культуре.

Реализуемый на базе Ассоциации проект «Восхождение к слову» ставит целью развитие коммуникативных способностей участников Ассоциации, формирование чувства слова и текста, приобретение ими навыков гибкой и адекватной коммуникативной реакции.

Это достигается посредством актуализации культурного контекста учебных предметов, особого внимания к работе со словом, символом, текстом и приобретение жизненного опыта в результате живого общения с преподавателями вуза и студентами, через ощущение причастности к реальным исследовательским проектам.

Задачи реализации проекта «Восхождение к слову»:

- формирования ключевых компетенций;

- внедрение в практику ОУ технологий речевого и литературного развития учащихся;

- организация совместной исследовательской и проектной деятельности;

– совершенствование профессиональной компетентности педагога-филолога;

– мотивация на бережное и умелое обращение со словом.

Преимущества проекта:

– максимальная географическая близость;

– родство технологий в области преподавания и руководства исследовательской деятельностью;

– наличие инновационной составляющей (быстрота включения в инновационную среду);

– наличие постоянных контактов и общего взаимодействия, облегчающих коммуникацию и передачу информации;

– личностная ориентация содержания образования, предполагающая развитие творческих способностей учеников, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей.

Проект «Восхождение к слову» в равной мере позволяет самореализации и учителя, и ученика. В частности, для учителя – это:

– возможность не терять связь с преподавателями вуза, получать консультации по проблемным областям литературоведения и языкознания.

– реализация инновационной составляющей учебного процесса через включение в грантовые программы и научные исследования, через творческие встречи по обмену опытом и обсуждению актуальных проблем науки. Исследовательский проект «Модернизация литературного образования в регионе: аксиологический подход» по программе Южно-Уральского отделения РАО. В результате внедрена технология приобщения старшеклассников к ценностям российской культуры на уроках литературы в старших классах; издана монография «Аксиологические линии литературного образования» (авторы Ерофеева Н. Е., Ольховая Т. А., Плотникова О. В.), 7 июня 2006 г. защищена кандидатская диссертация Плотниковой О. В. (н. рук. – к.п.н. Т. А.Ольховая, н. конс. – проф. Н. Е. Ерофеева);

– совместное наставничество над перспективными студентами и выращивание молодых кадров;

– проверка уровня своей грамотности в рамках акции Всероссийский диктант и своего методического мастерства через отслеживание результативности участия учеников в олимпиадах и конференциях;

– интересные совместные исследования: в рамках Оксфордского проекта по переводу книг или проекта РАН по аксиологическому потенциалу преподавания литературы в школе;

– организация обсуждений актуальных проблем обновления системы образования, разработка образовательных программ; апробация и внедрение инновационных форм обучения;

– проведение лабораторных и практических занятий «Теория и методика обучения русскому языку», «Теория и методика обучения литературе» на базе школы и вуза;

– консультирование учителей-филологов при подготовке к профессиональным конкурсам и решении профессиональных задач.

В целом, с позиций учителя можно говорить не только о профессиональных задачах, но и формах, и направлениях практической реализации проекта, что отражено в таблице 1.

Таблица 1.

Задачи	Формы	Направления
– раскрытие возможностей; – поддержка одаренных; профессиональное самоопределение; – формирование общечеловеческих ценностей, культуры социального поведения; – овладение системой знаний, языковыми и речевыми умениями и навыками	– НПК; – совместные мероприятия «школа-вуз»; – олимпиады; – конкурсы; – День открытых дверей; – работа преподавателей института в профильных классах гимназии (гуманитарный класс)	– учебно-практическое; – консультационное; – информационно-профорientационное; – культурно-просветительское

Проект «Восхождение к слову» реализуется через определенные виды деятельности:

1. Исследовательская деятельность учащихся и учителей в области языкознания и литературоведения.

Так очень актуально изучение состояния современного языка. Например, работа, посвященная языку современной публицистики «Языковая игра в заголовках современных газет» не только учит школьника чувству прямого и переносного значения слова, умению находить средства выразительности, но и формирует чувство ответственности, бережного отношения к языку

Интересна в этом аспекте Исследовательская работа по составлению современного словаря (словарь терминов, сленга, компьютерного языка, диалектизм) при этом школьник приобретает навыки анализа, использует сравнительно-сопоставительный метод, знакомится с историей слова. Пусть это будет словарь только одного слова «Отечество», но ученик проанализирует его морфемный состав и через ряд однокоренных слов: отчий, отчизна, отец и др. выйдет на понимание ценностного смысла, а поработав с особенностями его включения в тексты русской поэзии выйдет эстетическую составляющую слова.

II. Реализация регионального компонента базисного учебного плана, работа над темами краеведческого плана. Это совместная со студентами и преподавателями вуза работа в лингвистических лабораториях по изучению диалектов, особенностей фольклора области и изучению поэтических маршрутов. Например, проект, посвященный ономастике, народным традициям и региональным факторам в популярности тех или иных имен.

Или другой проект, по изучению особенностей топонимики Оренбургской области, когда отталкиваясь от топонимического словаря Т.Ф. Слободинской, ученик выходит на осмысление словообразовательных моделей русского и английского языка и приходит к выводу о различии мотивов в наименовании городских и сельских топонимов в России и Америке.

III направление проекта обусловлено вторым и связано с переводами и сопоставлением фактов русского и иностранного языка. От проектов по переводу книг «Россия-Оксфорд» до проектов о взаимопроникновении и сосуществовании единиц одного языка в другом. «Английские заимствования в русском языке и русские заимствования в английском языке». Роль русских и английских междометий в художественном тексте.

IV. Ценностно-ориентирующее направление проекта - это совместные лекции и мероприятия, обращающиеся к личностному ценностно-смысловому полю учащегося. Это совместные литературно-музыкальные гостиные, телеконференции, демонстрирующие современному цифровому поколению актуальность, общечеловеческое значения художественной литературы, духовного и эстетического наследия писателей. Это исследовательские проекты, связанные с новым прочтением классики или нахождением традиционных мотивов в произведениях современных авторов. Например, соотношение вечных и временных ценностей как условие успешности произведений Бернарда Вербера.

В результате создаются условия для самореализации ученика гимназии. Проект «Восхождение к слову» для ученика – это:

– профориентационная работа среди филологически одаренных детей посредством конкурсов и курсов по подготовке к олимпиадам, расширяющим лингвистический кругозор и спектр применения способностей.

– пропаганда и повышение престижа филологических знаний среди школьников через включение их в проектную и исследовательскую деятельность. Работая над исследованием, школьник имеет возможность раскрыть свои способности, осознать спектр личностных и профессиональных интересов. Возможность решить задачу, недоступную другим, самостоятельное изучение заинтересовавшей темы, проверка своих способностей на уровне научной конференции учащихся - все это позволяет оценить себя, определиться с правильностью выбора профиля обучения, осознать жизненное призвание.

– рефлексия личностью ее ценностных ориентиров по отношению к ориентирам, заложенным, например, в анализируемом.

В условиях перехода общего образования на ФГОС трудно переоценить значение проекта «Восхождение к слову», ориентированного на пропаганду русской культуры, родного языка, но в первую очередь, русской литературы, оказавшейся сегодня под угрозой исчезновения из школьной программы. Проект востребован, он имеет будущее, опыт его реализации требует изучения и распространения не только в рамках регионального образования.

ПАРАДИГМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОЦИУМА

Ивлев А. А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Стремительное техническое развитие, а также активное внедрение телевизионных и компьютерных достижений в жизнь стали в XX веке одними из важнейших предпосылок для возникновения информационного общества. Информационная цивилизация радикально преобразила социокультурное пространство, сформировав так называемую информационную культуру. А она, в свою очередь, предопределила возникновение культуры экранной, опирающейся, в основном, на образ и звук. В сегодняшней философской и культурологической литературе экранная культура рассматривается как логический, закономерный этап развития книжной, письменной культуры, поскольку экранная (компьютерная) страница – это ожившая, озвученная книжная страница [1, с. 4-5].

Современная **экранная культура** понимается нами как сложная, многоуровневая система получения, усвоения, обработки аудиовизуальной информации и оперативного обмена ею посредством «экрана» и на «экране», где наряду с ярко выраженной простотой доступа могут возникать негативные последствия из-за неверной интерпретации базовых культурных ценностей и понятий. В этой связи важны правильная сортировка и дозирование получаемой информации. Для чего носителям экранной культуры необходимо обладать полнотой знаний о современных средствах масс-медиа, об окружающей информационной среде, законах её функционирования, а также умениями, позволяющими хорошо ориентироваться в массовых информационных потоках, идущих с экрана.

Процесс формирования экранной культуры предполагает в качестве основной образовательной задачи личностное развитие студентов, умеющих контролировать потребление аудиовизуальной продукции, делать выбор и противодействовать натуралистическому изображению насилия на экране, а также обладающих способностью к критическому анализу экранных текстов разных видов и жанров [6].

В условиях глобальной информатизации социума и усиления идеологической значимости медиакультуры формирование экранной культуры студентов является перспективным вектором развития современного вуза в связи с компетентностным характером образования и мультимедийным характером медиаобразования. Основными критериальными признаками сформированности экранной культуры студентов университета выступают: умение мыслить, анализировать, давать оценку, выбирать из огромного потока экранной информации самое нужное и необходимое с целью успешного присвоения

общечеловеческих ценностей культурно-исторического опыта в коммуникативной деятельности [5].

Субъектом экранной культуры становится каждый, кто производит и потребляет информационный продукт, представляемый на экране телевизора, дисплее компьютера или плазменной панели в учебной аудитории вуза. Ежедневно субъекты экранной культуры вступают в целенаправленное **взаимодействие**: обмениваются информацией посредством электронной почты, включают телевизор, чтобы узнать о последних новостях или заполнить свободное время, с этой же целью выходят в Интернет. Субъекты, взаимодействующие между собой, выступают друг для друга частью внешней среды. Они могут воздействовать друг на друга результатом своих действий и прогнозом результата (целевой установкой). В любом случае воздействие оказывается на потребности и цели субъектов: один субъект предоставляет возможность (цель) или способность (результат) удовлетворить потребности другого субъекта.

Особое место в осуществлении процессов интеграции и социальных изменений принадлежит масс-медиа. Они играют большую роль в формировании общественного мнения. Следовательно, взаимодействие высшей школы и средств массовой коммуникации важно выстраивать, во-первых, на анализе функций и дисфункций масс-медиа, во-вторых, на формировании у обучающихся потребности в личностно ориентированной информации и критериев её отбора и анализа. Причём степень реализации воспитательного потенциала средств массовой коммуникации во многом зависит от отношения школы к самим масс-медиа. Анализ их взаимодействия позволяет сделать вывод, что парадигма педагогического отношения практически к каждому новому средству коммуникации включает следующие исторические этапы: неприятие (отторжение), использование в качестве вспомогательного средства, изучение закономерностей функционирования информации и создания сообщений в различных масс-медиа [2, с. 155].

В свою очередь, развитие средств массовой коммуникации делает досуг молодёжи формой потребления информационных и культурных продуктов, формируя представление аудитории о том, что лучший способ времяпрепровождения – это развлечения. Средства массовой коммуникации с одной стороны продуцируют представление о предпочтительных формах досуга, а с другой – сами выступают в качестве способа заполнения свободного времени. Они становятся и способом «раскрутки» образа жизни, центрированного на играх и развлечениях, и способом их реализации: «виртуализированная форма развлечений и есть само содержание, подобно тому, как средство коммуникации само и есть сообщение» [2]. Телевидение, компьютерные игры, развлечения в сети Интернет – потребление этих ресурсов выступает абсолютной доминантой молодёжного досуга, саморазвитие иногда уходит на задний план, перестаёт рассматриваться как возможная досуговая практика [4, с. 137-139].

В то же время с помощью экранных средств коммуникации студенческая молодёжь активно погружается в образовательную деятельность. Возможности Интернета позволяют в короткие сроки подготовить доклады, рефераты, написать курсовые. Если раньше парадигма образования выглядела так: преподаватель – учебник – студент. Сегодня взаимоотношения несколько изменились: студент – база электронных ресурсов – преподаватель.

В новых условиях от участников образовательного процесса требуется творческий подход, поиск и анализ предлагаемой информации, что проявляется в субъектной позиции [3, с. 57]. В наибольшей степени это может быть реализовано в рамках целенаправленного образовательного процесса, в основе которого идеи социализации личности студента, его самоорганизации и саморазвития на основе активного включения в личностно-средовое взаимодействие и социализирующую деятельность.

Мы определили, что развитие субъектной позиции студентов университета в образовательном социуме представляет собой процесс, возникающий в результате взаимодействия в ходе учебной деятельности и предполагающий обмен знаниями и обогащение информацией путём использования экранных средств коммуникации.

Эффективнее всего развитие субъектной позиции может осуществляться в следующих направлениях:

- взаимодействие через Интернет, когда в процессе образовательной деятельности используются электронная почта, электронные библиотеки, образовательные (студенческие) сайты и порталы, блоги, социальные сети;

- «телевизионное» взаимодействие с целью обогащения информацией с последующим её обменом путём участия студентов в телешоу социально-образовательной направленности, смс-викторинах, конкурсах, общения с гостями студии в прямом эфире, использования возможностей интерактивного телевидения;

- участие в подготовке и создании собственных студенческих телевизионных программ, возможность на личном опыте узнать, как создаётся «экранный продукт».

Таким образом, обозначенные парадигмы взаимодействия субъектов экранной культуры в конечном итоге способствуют как повышению уровня её сформированности, так и играют заметную роль в духовно-нравственном воспитании студентов. Именно посредством экрана, а именно грамотного общения с ним, умения максимально использовать его возможности с большей эффективностью для собственного развития, можно достичь определённого положительного результата в воспитательных целях, так важных для современного вузовского образования.

Список литературы

1. **Негодаев, И. А.** Информатизация культуры: монография. / И. А. Негодаев. – Ростов-на-Дону: ЗАО «Книга», 2003. – 388 с.
2. **Маклюэн, Г.М.** Понимание медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. / Г.М. Маклюэн. – М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
3. **Пак, Л.Г.** Развитие субъектной позиции студента в образовательном процессе вуза / Л.Г. Пак // Актуальные тенденции развития общества в контексте современных социально-экономических преобразований : сборник статей по материалам междунауч. научн. конф. преподавателей. – Оренбург: Институт экономики и культуры, 2009. – 463 с.
4. **Понукалина, О.В.** Социальное конструирование представлений о досуге и молодёжи / О.В. Понукалина // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Министерства образования и науки РФ. – М., 2009. – № 1.
5. **Усов, Ю.Н.** Основы экранной культуры / Ю.Н. Усов. – М.: Новая школа, 1993. – 90 с. **Фёдоров, А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность / А.В.Федоров. – Таганрог, 2004. – 258 с.
6. **Хилько, Н.Ф.** Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ (ОПЫТ АНАЛИЗА)

Ивлев В. И.

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева активно сотрудничает со школами в плане анализа их деятельности и результативности этой деятельности. В настоящей статье приведен пример анализа ситуации в одной из школ г. Саранска, проведенного сотрудниками центра по работе с инновационными образовательными учреждениями, ведающего в настоящее время делами учебного округа. Проводился анализ организационно-педагогической культуры и образовательной среды школы.

Организационно-педагогическая культура учебного заведения – это система норм, традиций, стилей поведения, способов деятельности и мышления, менталитета педагогов, учащихся и их родителей. Изменение культуры имеет фундаментальное значение для выбора направления развития школы. Именно культура определяет пути решения проблем и способы организации, взаимосвязи, существующие в том или ином педагогическом коллективе. От нее и зависит желание и умение, либо, напротив, нежелание и неумение педагогов овладевать нестандартными, изменившимися ситуациями.

Оценка организационно-педагогической культуры школы проведена нами по методике, предложенной Л. Малыхиной [1] и основанной на типологии К. Камерона и Р. Куинна. Согласно данной теории формирование культур основано на конкурирующих ценностях. Выделяют четыре типа: клановая, адхократическая, иерархическая (бюрократическая) и рыночная культуры. В основе типологии – рамочная конструкция конкурирующих ценностей, построенная на исследованиях главных критериев эффективности учреждений.

Существует два измерения. Первое описывает организацию с позиции ее ориентации на гибкость или стабильность и контроль (эти понятия в определенной мере являются своими противоположностями или «конкурирующими»). Второе измерение описывает ориентацию на внутренние процессы или на внешнюю среду. Оба измерения образуют четыре квадранта, каждый из которых соответствует своим представлениям об эффективности, ценностях, стилях руководства и образует свою культуру.

Клановая культура. Организации такого типа характеризуются сплоченностью и соучастием. Все работники разделяют ценности и цели организации. Руководители воспринимаются как воспитатели и даже как родители.

Адхократическая культура (от латинского *ad hoc* – по случаю). Организацию этого типа характеризует динамичное, предпринимательское и творческое

отношение к работе. Связующая сущность – преданность экспериментированию и новаторству.

Иерархическая культура (бюрократическая). Для данного вида характерен последовательный образ действий в стабильной окружающей среде. Ключевые ценности успеха – четкое распределение полномочий, механизмы учета и контроля, правила и процедуры.

Рыночная культура. Тип организации, функционирующей как рынок и ориентированной на внешнее окружение, а не внутреннее состояние. Работники целеустремленны и соперничают между собой.

Для оценки было проведено анкетирование группы учащихся десятого класса (23 человека) и педагогов (24 человека). Результаты анкетирования представлены в таблице 1 и на рис. 1 – 2.

Сразу обратим внимание на то, что мнения опрошенных, как учителей, так и учеников, далеко не однородны – минимальное значение стандартного отклонения приведенных в таблицах величин практически во всех случаях превышает 50 %, а в варианте 2С превысило 100 %.

Существенное расхождение результатов, показанных педагогами и их воспитанниками, говорит о том, что старшеклассники школы – люди самостоятельные, имеющие собственное мнение, не ориентированное на мнение старших (педагогов).

Таблица и диаграммы иллюстрируют представления учителей и учеников о состоянии организационно-педагогической культуры их школы в настоящее время и о том, какой они хотели бы её видеть.

Таблица 1. Средние значения характеристик по группам

Вариант	Теперь		Предпочтительно	
	Ученики	Учителя	Ученики	Учителя
A	33	32	41	47
B	18	24	22	25
C	23	23	20	15
D	27	22	17	12

Нетрудно видеть, что по мнению учителей в настоящее время компоненты трех структур (рыночной, бюрократической и адхократической) представлены примерно в одинаковой степени, несколько выше представлена клановая структура. Линия, соответствующая теперешнему состоянию школы, на рис. 1 (синяя) близка к квадрату. Линия предпочтений на рис. 1 от предыдущей линии заметно отличается, следовательно, педагогический коллектив желает перемен. Учителя хотели бы уменьшения рыночной (с 23 до 15 баллов) и особенно бюрократической (с 22 до 12 баллов) составляющих за счет увеличения доли рыночной структуры (с 32 до 47 баллов).

Оценка учеников отличается, прежде всего, тем, что они оценивают бюрократическую составляющую культуры в настоящее время заметно более высоким баллом, чем учителя (17 и 12 баллов соответственно). Они, как и учителя, хотят, чтобы в будущем эта составляющая была сведена до минимума (порядка 10 баллов). Однако педагоги желают оставить адхократическую компоненту почти без изменения (24 и 25 баллов соответственно). а их подопечные хотят некоторого её увеличения (с 18 до 22 баллов)..

Клановую и рыночную составляющую в теперешней школе ученики и учителя оценивают практически одинаково (33 и 23; 32 и 23 баллов соответственно). Ученики склоняются к повышению в будущем доли клановой составляющей, хотя и в меньшей степени, чем учителя (41 и 47 баллов соответственно).

Из таблиц и диаграмм видно, что по большинству групп критериев и учителя и учащиеся наибольшее число баллов дают критериям, обозначенным буквой «А». И педагоги, и учащиеся хотели бы видеть даже некоторое увеличение этих критериев (примерно на 25 % ученики и 45÷50 % педагоги). Следовательно, как уже было сказано, предпочтение отдается клановому типу культуры. Однако в деталях между ответами учеников и педагогов наблюдается достаточно большое расхождение.

Так в первой группе критериев (Важнейшие характеристики) максимальное количество баллов во всех случаях получил вариант А. Но педагоги высказались за существенное увеличение этого показателя (с 33 до 59 баллов), тогда как школьники желают лишь небольшого его увеличения (с 40 до 45 баллов).

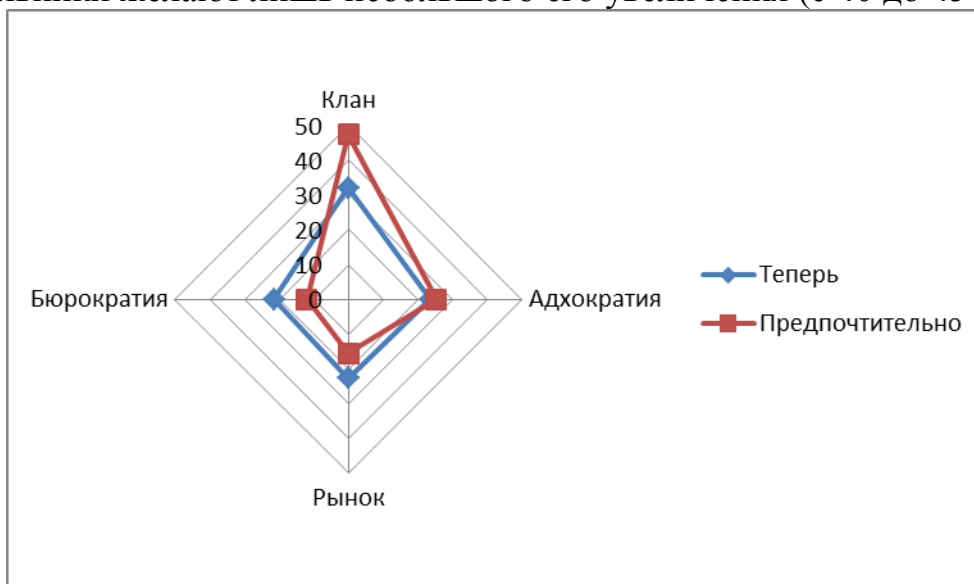


Рис. 1. Обобщенная оценка организационно-педагогической культуры школы учителями

Учителям оказалось достаточно имеющейся в школе степени динамичности и риска (15 баллов теперь и 14 баллов предпочтительно). Ученики же оказались более склонными к риску (14 баллов теперь и 20 баллов предпочтительно).

Обращает на себя внимание следующий результат. Показателю В в группе 1 (Школа – динамичное учреждение, люди готовы идти на риск) педагоги дали минимальное количество баллов из четырех показателей. В группе 3 фактически аналогичному показателю (Стиль управления характеризуется поощрением риска...) дано наибольшее количество баллов. Это может быть интерпретировано следующим образом: администрация поощряет риск и новаторство, а педагоги к этому готовы недостаточно!? В то же время желания изменить ситуацию не наблюдается – баллы по этим показателям «теперь» и «предпочтительно» практически одинаковы (15 и 14 для 1В, 34 и 33 для 3В).

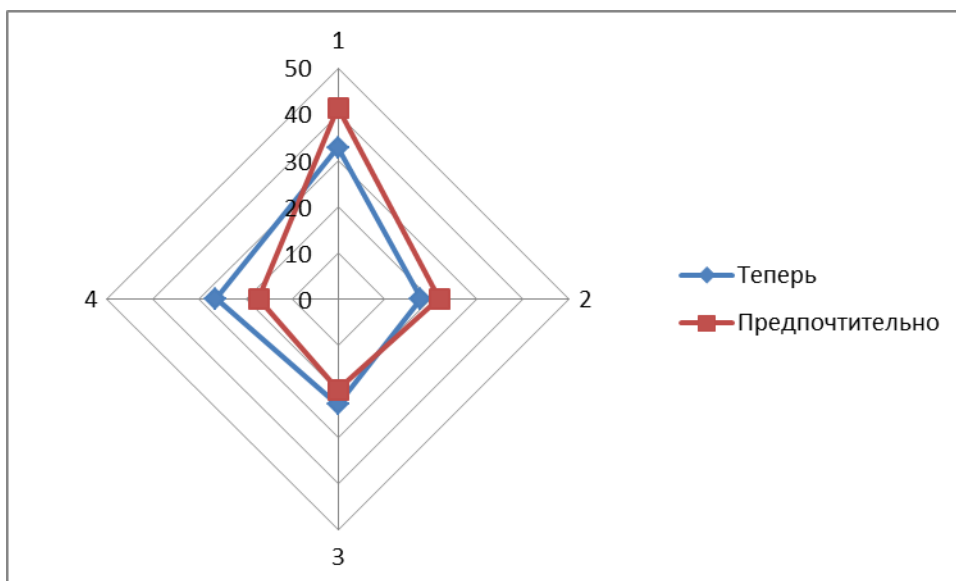


Рис.2. Обобщенная оценка организационно-педагогической культуры школы учениками

Экспертиза образовательной среды

Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [2]. В. А. Ясвиным выделяется пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность, активность.

Характерным для этой системы является построение вектора, соответствующего определенному типу образовательной среды, которое осуществляется в результате ответа на шесть диагностических вопросов.

Для оси «свобода – зависимость»: 1) Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде (личности или общественные)? 2) Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия (воспитатель к ребенку или ребенок, воспитателю)? 3) Какая форма воспитания преимущественно

осуществляется в данной образовательной среде (индивидуальная или коллективная)?

Для оси «активность – пассивность»: 4) Практикуется в данной образовательной среде наказание ребенка? 5) Стимулируется в данной образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы? 6) Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка?

Комплексная оценка образовательной среды школы проводилась нами по методике В. А. Ясвина [2] через анкетирование педагогов и учащихся одновременно с оценкой организационно-педагогической культуры.

В табл. 2 приведены координаты вектора среды, полученные при обработке ответов учащихся и педагогов. На рис. 3 эти векторы изображены цветными стрелками.

Таблица 2. Результаты определения модальности образовательной среды СОШ - 33.

Шкала	Ученики	Учителя
Свобода - зависимость	0,78	-1
Пассивность - активность	-1,03	2

Существенно, что направления векторов среды, полученные по ответам учеников и учителей, практически противоположны: по ответам педагогов среда определяется как свободная и активная (творческая свободной активности), по ответам учеников – как зависимая и пассивная (догматическая). Такое расхождение носит принципиальный характер и руководству школы следует обратить на него особое внимание.

Параметры среды анализировались по анкетам только педагогов, ученики в этом участия не принимали. Полученное распределение оценок параметров среды показано на рис. 4. Определялись также характеристики разброса значений анализируемых параметров. Значения относительного среднеквадратичного отклонения величины находятся в интервале от 39 до 64 %, что свидетельствует об относительно большом разбросе мнений педагогов, но такой разброс мнений можно считать нормальным.

Большинство параметров оценены величинами меньше пяти, среднее значение по всем параметрам равно лишь 3,96. Желательно предпринимать действия по увеличению этой оценки. Программа таких действий может и должна быть разработана на основе детального обсуждения руководителями школы и коллективом с участием экспертов, проводивших анализ. Однако, нужно иметь в виду, что изменения в сложившейся образовательной среде, как правило, происходят очень медленно, поскольку зависят от многих внешних и внутренних воздействий.

Список литературы

1. **Малыхина, Л. Б.** Опыт диагностики организационно-педагогической культуры / Л. Б. Малыхина. // *Директор школы.* – 2005, – № 8. – С. 21-29.
2. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

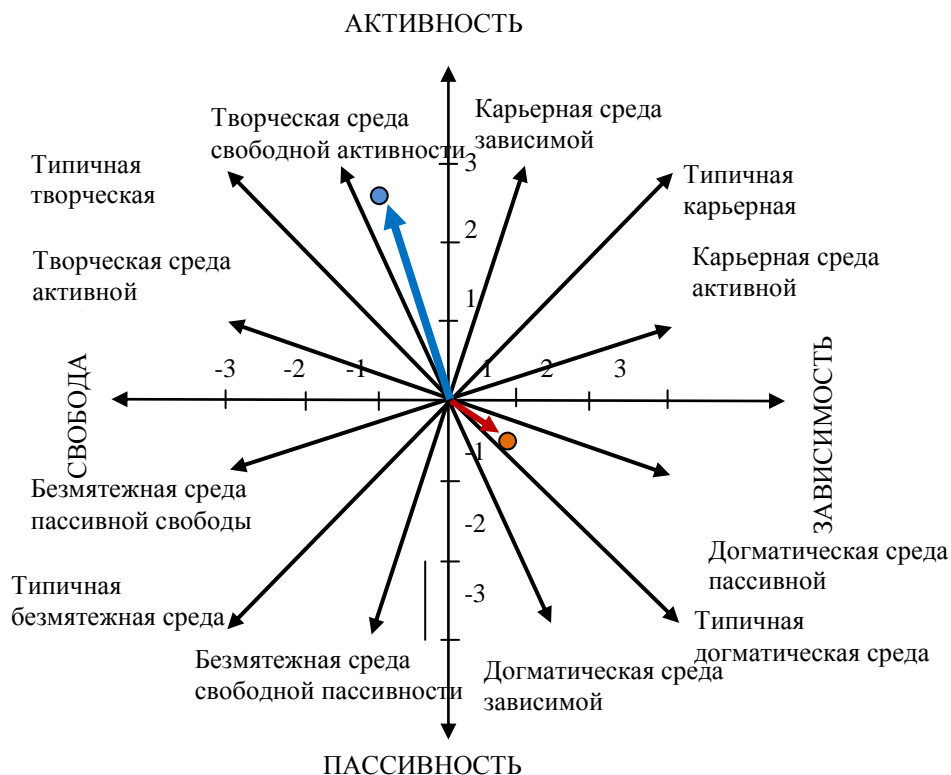


Рис. 3. Векторная модель образовательной среды школы по В. А. Ясвину.

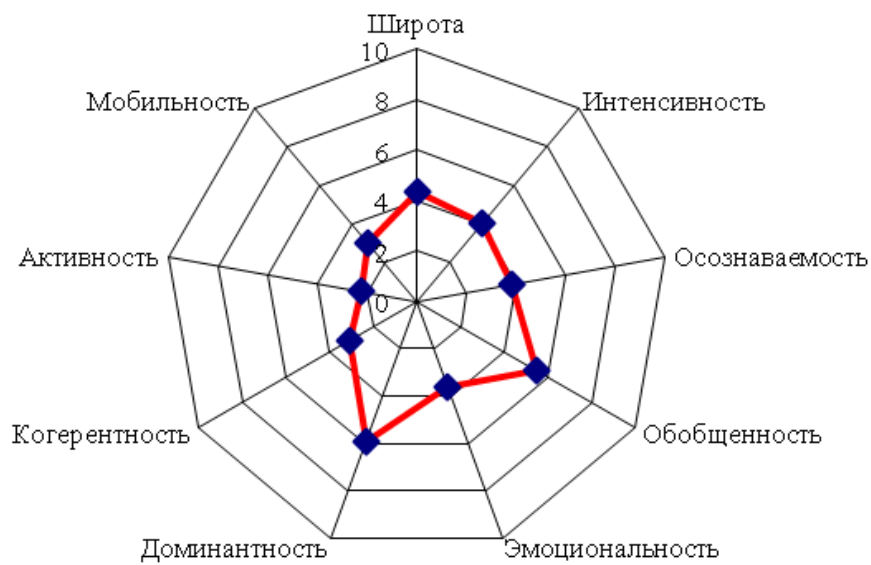


Рис. 4. Результаты экспертизы образовательной среды школы.

САМООРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Исаков Л.А.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

Компетентностное образование может выступить действительным приоритетом инновационного развития общества только в случае, если личностные ориентации выпускника направлены на сознательный выбор продуктивных стратегий жизненного пути, осуществляемый в самообразовательной деятельности, взаимодействии и общении, что предполагает достаточно высокий, т.е. собственно компетентностный, уровень самоорганизации личности.

Это новый социокультурный тип личности – человека инициативного, мобильного, ответственного за результаты своего образования, умеющего в полной мере и творчески актуализировать индивидуальный ресурс своего самообразовательного развития в изменяющейся динамике современного социума.

В гуманитарной области знания феномен самоорганизации рассматривается как процесс и как результат (явление). В первом случае феномен самоорганизации связывается с формированием совокупного объема действий, ведущих к созданию устойчивого потенциала саморазвития системы, во втором – особенности самоорганизации заключаются в объединении элементов для реализации программы или цели и действующих на основании внутренних правил и процедур [3, с. 156].

Исследователи [1, с. 189] выделяют следующие виды самоорганизации:

– *техническую*, основанную на программной совокупности альтернативных интеллектуальных адаптивных систем, автоматически обеспечивающих смену алгоритма действия системы при изменении свойств управляемого объекта, цели управления или параметров окружающей среды (например, система самонаведения ракет); при этом различают самонастраивающиеся, самообучающиеся и самоорганизующиеся системы управления;

– *биологическую*, реализуемую на основе генетических программ сохранения вида согласно известной триаде Ч. Дарвина: изменчивость, наследственность, отбор;

– *социальную*, действующую в пространстве социальных программ гармонизации общественных отношений, включающих меняющиеся во времени приоритеты, ценности и законы; в своей реальной осуществленности социальная самоорганизация предполагает конкретные поступки человека или организации, формы коммуникаций, выводы, а потому в основном реализуется посредством

самообучения, самовоспитания и самоконтроля.

Характерными особенностями эволюционного развития феномена самоорганизации социальных систем, одной из сложнейших представителей которых является человек как системный субъект индивидуальной жизнедеятельности, активно реализующий свою потребность к творчеству, свободе и самовыражению, являются:

- наличие заранее определенной цели, к которой система стремится самостоятельно и, тем самым, самоорганизуется: здесь определяющую роль играют приоритеты творческого подхода, инновационного развития, профессиональный рост и повышение престижа трудовой деятельности;

- гибкость, изменчивость и адаптивность структур управления, при этом административные методы вытесняются социально-психологическими, гибкими, демократическими, существенно усиливающими общий синергетический эффект самоуправления как самоорганизации;

- диверсификацию, децентрализацию, повышение производительности каждого, сопричастность к принятию управленческих решений, новой трудовой мотивацией;

- открытость и доступность передачи новой информации, знаний, ноу-хау и т.д.;

- творческое (продуктивное) сочетание процессов управления и самоуправления, поскольку в авторитарном, не творческом случае жесткой регламентации самоуправления переходит в обычное управление с потерей наиболее активных элементов системы;

- самообразование, самовоспитание, самоконтроль;

- саморазвитие как переход на новый уровень (само)организации, включая: накопление структурной информации, выработку новой цели и смену структуры [3, с. 304].

Актуальность рассмотрения педагогических аспектов проблемы самоорганизации жизнедеятельности личности в развивающем пространстве компетентностной парадигмы образования обусловлена тем обстоятельством, что качество подготовки современных специалистов в системе высшего образования зависит, прежде всего, от характера жизнедеятельности студента.

Подобная самоорганизация может быть выражена в разной степени. Она может являться значимым показателем личностной зрелости студента-будущего специалиста, а может и не быть присущей в полной мере тем молодым людям, которые в процессе своего развития не имели условий для полноценного становления механизмов саморегуляции и, тем самым, данная сторона их личностного развития не приобрела у них четкие характеристики целесообразности, осознанности и контролируемости.

Одним из показателей развития самоорганизации является соответствие жизненного выбора (профессии, друзей и т.д.) индивидуальным особенностям личности, тогда как факт несовпадения избранной профессии и имеющихся

способностей, принятие стиля жизни и деятельности, не обеспеченных в полной мере необходимыми личностными качествами, выступают значимыми признаками и показателями отсутствия либо слабой, недостаточно развитой способности к самоорганизации.

Поэтому центральной проблемой вузовской дидактики и теории воспитания является организация образовательной деятельности студента, основные показатели и факторы которой имеют тенденцию индивидуализированного выхода на уровень самообразования, непрерывающееся постоянство которого выступает важнейшим фактором становления будущего специалиста как подлинного и действенного субъекта компетентностного образования.

Список литературы

- 1. Баранников, А.Ф. Теория организации. Учебник для вузов/ А.Ф. Баранников. – М. : ЮНИТИ-ДАНА. 2004. – 700 с. – ISBN 5-238-00695-0.*
- 2. Смирнов, Э.А. Основы теории организации. Учебное пособие./ Э. А. Смирнов. – М. : Аудит.Юнити, 1998. – 375 с. – ISBN 5-238-00025-1.*
- 3. Феденя, А.К. Менеджмент : учебное пособие / А.К. Феденя. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 320 с. – ISBN 978-985-470-781-5.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ШКОЛА-ВУЗ» КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Каравайцева А.Ю.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. акцентируется роль человеческого капитала как основного фактора экономического развития страны, подчеркивается актуальность перехода «от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности».

Современные реформы и модернизация отечественного образования обусловлены попытками переосмысления его культурной миссии, прежде всего, устремлениями к созданию условий подлинного личностного самоопределения человека, обретения им субъектности, развития позитивных личностных качеств. Нестабильность и динамичность процессов, происходящих в обществе, небывалый рост объема информации требуют от современного человека инициативности, изобретательности, гибкости, умения находить нестандартные решения, выстраивать эффективные стратегии поведения. В новых условиях творческий поиск, активность и исследовательская позиция человека рассматриваются как неотъемлемые составляющие любой человеческой деятельности, как основа его профессионализма и компетентности, как фактор развития современного общества, в целом.

Личности с развитой субъектной позицией свойственно стремление к новизне, желание выйти за рамки известного знания, самостоятельно постичь истину, что играет существенную роль в познавательной деятельности, во многом определяя ее успешность. Однако природный побудительный исследовательский импульс часто встречает ограничение в виде социальных установок, рамок, предписаний, сопровождающих формирующуюся личность. Традиции «воспроизводящего» обучения, еще широко распространенные в общеобразовательной школе, зачастую приводят к тому, что школьники привыкают «получать знания». В результате многие выпускники школ - будущие абитуриенты - отдают предпочтение репродуктивной деятельности, которая не предполагает значительных самостоятельных усилий в поиске неизвестного. Это негативно сказывается на результативности последующего профессионального образования, предполагающего проявление инициативности и самостоятельности студентов в освоении наук, приобщение их к научно-исследовательской деятельности. Данное обстоятельство приводит к необходимости дополнительной

специализированной подготовки будущих абитуриентов, обеспечивающей не только их готовность к специфике вузовского обучения, но и формирование у них особого отношения к познанию, диктующего стремление всесторонне изучить, исследовать свойства окружающей действительности.

Процесс становления субъектности учащихся в учебно-исследовательской деятельности при взаимодействии школы и вуза будет эффективным, если:

- взаимодействие между школой и вузом будет носить устойчивый и систематический характер;
- будет ориентация учащихся на познание как на ценность;
- осваивается алгоритм учебно-исследовательской деятельности;
- школа и вуз будут совместно способствовать становлению субъектности личности учащихся;
- будет оказывать помощь учащимся в профессиональном самоопределении путем консультирования их профессионального выбора;
- организована тьюторская поддержка учащихся в исследовательской деятельности,
- реализован комплекс психолого-педагогических (субъект-субъектный характер отношений между участниками образовательного процесса на основе сотрудничества и взаимного интереса к исследованию, побуждение учащихся к рефлексивному поведению и содействие формированию исследовательских мотивов деятельности), организационно-педагогических (проектирование учебного процесса как систематического и поэтапного решения учебно-исследовательских задач, осуществление мониторинга формирования исследовательской позиции учащихся на основе критериев и показателей сформированности ее компонентов) и информационно-технических (наличие информационно-технических ресурсов) условий.

Одним из примеров устойчивого взаимодействия школа-вуз является Ассоциация «Оренбургский университетский (учебный) округ». Университетские округа как корпоративная форма организационно-инновационной образовательной деятельности способствуют реализации комплексного подхода к проблемам образования с учетом особенностей социально-экономического развития страны и каждого региона, обеспечивают интеграционного взаимодействия университета и образовательных учреждений университетского учебного округа в обновлении содержания и методов образования.

Интеграция научных, образовательных, культурно-просветительных учреждений при поддержке органов местного самоуправления в создании единого образовательного пространства Оренбуржья наиболее успешно происходит в процессе реализации комплексных социально-образовательных программ, проектов и инициатив.

Ассоциация ведет работу по нескольким проектам обеспечивающим развитие исследовательской деятельности учащихся: «Конкурс исследовательских

работ учащихся и студентов Оренбуржья», «Университетский тьюториал для одаренных учащихся» и «Университетский лекторий для старшеклассников»

Конкурс исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья - проект Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», который реализуется, начиная с 2003 года.

Конкурс проводится с целью повышения интереса к знаниям, ознакомления с методологией и методикой научного исследования как одной из высших форм интеллектуальной деятельности, формирования навыков публичного выступления и участия в научной дискуссии.

Ежегодно Конкурс проводится в два тура – заочный (конкурс письменных работ) и очный (научная конференция). В конкурсе принимают участие учащиеся общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, студенты средних специальных учебных заведений и младших курсов вузов Оренбуржья. На конкурс принимаются результаты как индивидуальных, так и групповых форм исследования.

Конкурс организуется с привлечением широкого круга специалистов.

Лучшие ученические исследовательские работы принимают участие в конференции по итогам Конкурса исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья.

Победители конференции награждаются дипломами, призами и сертификатами на право индивидуального консультирования преподавателями Оренбургского государственного университета.

Одним из приоритетных направлений деятельности Управления довузовского образования ОГУ и Ассоциации "Оренбургский университетский (учебный) округ" с 2003 года является организация исследовательской деятельности школьников по направлениям индивидуального консультирования и групповых занятий в университетском тьюториале для одаренных учащихся г. Оренбурга.

Тьюториал имеет своей целью активизировать познавательную деятельность школьников, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике. В роли ведущих выступают тьюторы - школьные учителя и преподаватели вуза, которые помогают активизировать процесс обучения.

Индивидуальное консультирование одаренных учащихся образовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации "Оренбургский университетский (учебный) округ", профессорско-преподавательским составом ОГУ осуществляется с целью подготовки исследовательских работ к участию в научно-практических конференциях и их публичной защите.

На занятия в университетский тьюториал приглашают школьных учителей старшеклассников, которые совместно с преподавателем вуза помогают им определить проблемное поле исследования, сформулировать тему, задачи,

выбрать методы исследования и т.д. Таким образом, тьюторское сопровождение школьников происходит по схеме: преподаватель - учитель - школьник.

Ежегодно школьники, занимающиеся в университетском тьюториале под руководством профессорско-преподавательского состава ОГУ, представляют свои работы на конференциях по итогам конкурса исследовательских работ учащейся молодежи и студентов Оренбуржья в рамках проектов Ассоциации "Оренбургский университетский (учебный) округ" и ежегодной конференции "Интеллектуалы XXI века", проводимой при поддержке Управления образования администрации г. Оренбурга и МОБУДОД "Дворец творчества детей и молодежи".

В 2011 году, в рамках единого плана основных мероприятий по сотрудничеству Оренбургского государственного университета и Ассоциации "Оренбургский университетский (учебный) округ" со школами, началась реализация проекта "Университетский лекторий для старшеклассников". Лекторий проводится для учащихся старших классов (9-11 кл.) образовательных субъектов Ассоциации "Оренбургский университетский (учебный) округ" города Оренбурга и Оренбургского района.

"Университетский лекторий" - это курс лекций по основополагающим дисциплинам учебного курса старшеклассников, которые проводятся ведущими специалистами из числа профессорско-преподавательского состава Оренбургского государственного университета.

Особенностью формата лектория является то, что он предполагает диалог между преподавателем и слушателем. Лекторы уделяют особое внимание дискуссионной части занятия. Это становится возможным, в том числе, и благодаря тому, что на лекции по дисциплинам приходят те учащиеся, которые либо склоняются к определению этой дисциплины в качестве основополагающей для будущей профессиональной деятельности, либо выполняющие исследовательские проекты, относящиеся к заявленному предмету. Многие лекторы отмечают высокий уровень первоначальной подготовки слушателей, что позволяет им, не останавливаясь на базовых положениях, освещать наиболее актуальные, на сегодняшний день, вопросы предметной отрасли. Таким образом, обеспечивается процесс становления субъектности учащихся в учебно-исследовательской деятельности при взаимодействии школы и вуза.

Список литературы:

1. **Стефанова Н.Л.** Проблема развития исследовательских умений учащихся с позиции метаметодического подхода // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена*. - СПб., 2002. - N 2(3): *Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)*. - С.167-175.
2. **Ольховая, Т.А.** Становление субъектности студента университета: монография / Т.А. Ольховая. – Оренбург, 2006. – 181 с.

3. Проект федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=10564> — 10.12.2011.
4. Проекты, программы и инициативы Ассоциации [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://okrug.osu.ru/Projects.php> — 10.12.2011.

ПЕДАГОГИКА ПРИКОСНОВЕНИЯ

Каргапольцев С.М.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

В своих глубинных основах гуманистически ориентированная педагогика нежности обращена, прежде всего, к широко понимаемому феномену *прикосновения*, точнее, к наиболее полной актуализации его развивающего, формообразующего, поддерживающего, т.е. собственно *педагогического* функционала, в сердечном символизме образной интерпретации которого *истинное* воспитание возможно только при «живом соприкосновении души наставника с душой воспитанника» [15, с. 149].

Именно прикосновение/соприкосновение является «альфой и омегой нежной привязанности» (А. Бэн) [цит. по 14, с. 209]. Действенно осуществляемое в содержательном спектре глагольной группы «прикоснуться-прикасаться-касаться», которой выражено присущи поверхностно-динамические признаки деликатной тактичности – «слегка задеть», «задеть вскользь» «дотронуться», «дотрагиваться», «притрагиваться», «едва притрогивать» [5, с. 599, 246; 6, с. 416], прикосновение в значительной степени обладает нежным характером тактильно-осязательной манифестации как определяющим признаком действий, совершаемых «со старанием не повредить объект взаимодействия (в прямом и переносном смысле)» [9] и, тем самым, непосредственно соотносится с гуманистическими традициями педагогического отношения и с гуманитарным потенциалом чувственного касания в личностно развивающей полноте его культурно-образовательной значимости.

Как отмечают исследователи, потребность в прикосновении фундаментально равнозначима базовой необходимости человека в пище, воде, безопасности: в частности, депривация контактного канала постижения окружающего мира новорожденным ребенком негативно влияет на его будущую способность к социализации и взаимодействию с другими людьми [2].

Многочисленные исследования в этой области выявили прямую связь фактора «лишенности прикосновений» с такими эмоционально-негативными личностными проявлениями, как депрессия, отчуждение, ожесточенность [10]. Недостаток нежных и любящих прикосновений может стать причиной как целого ряда соматических заболеваний (экзема, астма, лимфатические расстройства), так и эмоционально-психических болезней и расстройств («психосоциальная карликовость», «неспособности расцвести в полную силу» и др.) [12].

Исходя из чего человек по своему глубинному (социальному) определению есть существо «тактильно-зависимое», которое «жить без прикосновений не

может» [15] и, прежде всего, без касательств нежных, любящих, ласковых.

Выступая одним из языков невербальной коммуникации, обращенных к формирующему становлению «пространства любви, поддержки, участия, симпатии и заботы» [10], прикосновение чувственно оптимизирует «границы личностного бытия» [2], утверждает самоценную значимость и другодоминантную целостность (ценностность) каждого из нас, осуществляемую в содержательно-смысловой плоскости «сферы Между», которая действительно и действительно выступает как «истинное место и носитель межчеловеческого события» (М. Бубер) [3, с. 230].

Атрибутивно сопрягаемый с нежными чувствами тактильно-гедонистический потенциал прикосновения характеризуется ярко выраженным оздоровительным эффектом, связанным с укреплением иммунной системы, улучшением физического самочувствия и настроения, нормализацией дыхания, кровообращения, обмена веществ. Актуализация ощущения комфорта и повышение позитива эмоционального состояния осуществляется за счет выделения так называемого «гормона нежности»: мягкое, спокойное, ласковое прикосновение к телу человека увеличивает мозговой синтез окситацина, снижающего уровень гормона стресса и поднимающего уровень гормонов удовольствия – серотонина и дофамина [13], которые имеют оптимизирующий выход и на педагогическую составляющую, поскольку первый из них снижает уровень тревоги и депрессии, а второй – улучшает концентрацию внимания и способность к обучению [2].

Во многом благодаря изначальному статусу объемно проникающего функционала, одновременно воздействующего «и на тело, и на сознание» [7], «ободряющее прикосновение взрослого» (Ю. Люц) [8] обладает несомненным психо- и социотерапевтическим, а потому и *педагогически* значимым эффектом: как отмечают исследователи, дети, окруженные родительской заботой, к которым прикасаются чаще, ласкают, лелеют, не стесняются обнимать, целовать, гладить, имеют более высокую способность к выживанию, растут более здоровыми физически (в том числе, за счет тактильной стимуляции выработки гормонов роста), обладают более крепкой психикой, меньше страдают от трудностей и жизненных проблем, в том числе, ментальных, чем их сверстники, воспитывающиеся в авторитарных условиях повышенной строгости и назидательного менторства [10;12;15].

К тому же, в социальных сообществах, где ребенок сенсорно недолюблен с младенчества и тактильно недополучает родительского внимания, наблюдается более высокий уровень насилия и жестокости среди взрослых [10], что, в известной степени, культурно-образовательно, педагогически подтверждает основную мысль следующей философской констатации: «Общество, где люди утратили осязательное отношение друг к другу, где в почете дистанция и правят зрение и слух, подвержено опасности дегуманизации» [16, с. 19].

Однако широко понимаемый позитивный и, тем самым, *педагогически*

центрированный эффект прикосновения как особой формы социального взаимодействия в основе своей *лично* обусловлен и не может быть содержательно исчерпан только лишь фактом физической контактности (касательности) как таковой: даже предельно нежное и ласковое в своих намерениях «прикосновение неприятного нам человека ведет к ухудшению самочувствия и снижению настроения» [15].

Именно в этом, педагогически значимом отношении исследователи понимают прикосновение (касание) как акт «всегда встречный» [17, с. 25], осязательно пребывающий на границе «Я» и «не-Я», осуществляемый в лично значимом пространстве телесной пограничности «Я – Другой». Поэтому вследствие своей даруемо-принимаемой «встречности» как ожидаемой взаимности, прикосновение обладает не только другодоминантным потенциалом ощущаемо-переживаемой «меры близости», «достоверности присутствия» и «теплоты совместности», но и является своеобразной формой установления «взаимно согласованных границ между мной и не-мной», выступает чувственно осязаемой манифестацией статуса «неприкосновенности моей территории, прилегающей к территории другого» (М.Н. Эпштейн) [17, с. 24, 28]. При этом нежная легкость прикосновений как «первый способ выражения любви» [11] восстанавливающе «очерчивает» граничную «целость и неприкосновенность любимого существа», «успокаивают его в нем самом» [18].

«...Кожа тоже ведь человек,
С впечатленьями, голосами.

Для нее музыкально касанье,

Как для слуха – поет соловей... (А. Вознесенский) [4, с. 9].

В обобщенном педагогическом контексте рассмотрения феномен «успокоения» соотносится с утверждением сущностных, *восполняюще-питающих* истоков воспитания, связанных с пронизательно мудрой способностью учителя рассмотреть и «угадать сиюминутную нужду» ребенка, «тоску его души» и «потребность в ласке» – участливо ощутить, «понять и дать ему, как жизненно необходимое питание для роста души» (Ш.А. Амонашвили) [1].

Список литературы

1. **Амонашвили, Ш.А.** *Посмотрите на Илко!* / Ш.А. Амонашвили // *Литературная газета*. – 1980. – № 43. – С. 6.
2. **Березкина-Орлова, В.** *Этика прикосновения* / В. Березкина-Орлова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: / http://telesnost.ru/terapiya/etika_prikosnoveniya.htm – 29.12.2012.
3. **Бубер, М.** *Два образа веры* / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 464 с. – ISBN 5-250-02327-4.
4. **Вознесенский, А.А.** *Лирика* / А.А. Вознесенский. – М.: Эксмо, 2011. – 352 с. –

ISBN 978-5-699-03330-0.

5. **Д.Н. Ушаков.** Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д.Н. Ушаков. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2009. – 960 с. – ISBN 978-5-903036-99-8.
6. **Даль, В.** Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Т. 3. – М.: Рус. яз., 1982. – 555 с.
7. Книга «Прикосновение» Эшли Монтегю [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vahe-zdorovye.ru/knigi/prikosnovenie> – 29.12.2012.
8. **Люц, Ю.** Прикосновение / Ю.Б. Люц. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.manwb.ru/articles/psychology/inner_world/Touch_JulLuce/ – 29.12.2012.
9. Нежность // Викисловарь, Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://ru.wiktionary.org> – 29.12.2012.
10. **Оснина, Т.** Телесно-ориентированная психотерапия / Т. Оснина [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://tatianaosinina.livejournal.com/1464.html> – 29.12.2012.
11. **Платонова, Ю.В.** Пять путей к сердцу ребенка / Ю.В. Платонова. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://iulyaplatonova.narod.ru/doshkolniki/pyat_putei_k_serdtsu_rebenka/ – 29.12.2012.
12. Правильное прикосновение: искусство детского массажа. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.medn.ru/semy/statyi/Pravilnoeprikosnovenieiskusstv.html> – 29.12.2012.
13. Прикосновение [электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.gorodpsy.ru/content/view/126/58/> – 29.12.2012.
14. **Рибо, Т.** Психология чувств /Т. Рибо ; пер. с фр. – Киев: Южно-Русское книгоизд-во Ф.А.Иогансона, 1896. – 388 с.
15. **Сиповский, В.Д.** О школьной дисциплине / В.Д. Сиповский //Избранные педагогические сочинения. – СПб.: Изд. Я. Башмакова и К°, 1911. – С. 112-155.
15. Тайна прикосновения // Здоровье от природы [Электронный ресурс] – Режим доступа : otprirody.ru/tajna-prikosnoveniya.html – 29.12.2012.
16. **Эпштейн, М.** Хаптика. Человек осязающий // Эпштейн, М.Н. Философия тела / Тульчинский Г.Л. Тело свободы / М.Н. Эпштейн. – СПб.: Алетейя, 2006. – С. 16-38. – ISBN 5-89329-908-6.
17. **Эпштейн, М.Н.** Философия тела. Тульчинский, Г.Л. Тело свободы / М.Н. Эпштейн. – М.: Алетейя, 2006. – 432 с. – ISBN 5-89329-908-6.
18. **Эпштейн, М.Н.** Четыре стороны любви // Топос. – 2005. – № 12. / М.Н. Эпштейн. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.topos.ru/article/4269> – 29.12.2012.

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В МОНТЕССОРИ-ОБРАЗОВАНИИ

Каргапольцева Д.С.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

Педагогическая значимость рассматриваемой проблематики определяется углубляющейся аксиологизацией отечественного и мирового образования, связанной с «утверждением приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании» и возросшей необходимостью «такого конструирования образовательного процесса, которое отвечало бы запросам общества и самореализации личности» [3, с. 4].

Образовательные контексты «ориентации личности в мире ценностей» в современной философско-методологической плоскости соотносимы с обоснованием возникающего на рубеже XXI века феномена «ценностного сознания» как *новой формы мировоззрения*, сочетающей не только широкую терпимость к разнообразию культур, убеждений, интересов, но и предполагающей твердую и бескомпромиссную защиту основных жизненных и гражданских прав человека [5].

Усиление гуманитарной центрации ценностных оснований жизни современного человека предполагает повышенное внимание к аксиологической составляющей его личностного развития, где пространственно-временная каузальность проникающе опосредует совокупность «бытийных отношений человека», процессуально структурирует «онтологические слои бытия» личности трансцендентными ценностями «производительного созидания» [2, с. 321, 322].

С этой точки зрения аксиологическое развитие личности соотносится с педагогически управляемым процессом самопорождающегося присвоения взрослеющим человеком базовых ценностей бытия, с деятельностным самопостроением мира личностных ценностей, целей и идеалов, обусловленно пребывающих в содержательно-смысловой плоскости субъективированного времени и пространства.

Одной из важнейших составляющих аксиологического развития личности в Монтессори-образовательном пространстве, является превращение фактора времени в базовую индивидуально-жизненную ценность взрослеющего человека, утверждение различных форм понимания и чувствования (переживания) времени человеческой жизни в ценностных категориях потенциального и актуального, возможности и действительности, реализуемых в предметно-средовых условиях выбора и ответственности, самостоятельности и свободы, нормализации и работы. «Ребенок рождается устремленным к новому. Он несет в себе невидимый план, согласно которому он должен построить в себе

человека», – утверждала М. Монтессори [4, с. 213].

Уже древние мыслители совершенно справедливо утверждали: «Ничто не принадлежит нам, одно только время наше». Надлежащее распоряжение своим временем как возможностью осуществления, «выполнения» самого себя выступает одним из определяющих признаков человека разумного и, тем самым, человека *культурного* в глубинно подлинном смысле этого слова. Ведь в событийном пространстве человеческой жизни или, что то же самое, в бытийной плоскости человеческой культуры происходит, по определению Н.А. Бердяева, «великая борьба вечности со временем, великое противление разрушительной власти времени»: наряду с консервативным, обращенным к прошлому и поддерживающим с ним преемственную связь, в культуре действует и творческое начало, «обращенное к будущему и создающее новые ценности» [1, с. 249].

С этой точки зрения педагогику М. Монтессори можно охарактеризовать как одну из немногих (а, возможно, и единственную, учитывая атрибутивно сопутствующую подготовленную развивающую среду) образовательных систем, которые необыкновенно ответственно осознают ценность времени детства как «в корне» отличной от «взрослости», совершенно исключительной и незаместимой «формы жизни человека» [4, с. 289, 290].

В совокупной многогранности сложных взаимозависимостей взрослеющего человека и его окружения в Монтессори-образовании могут быть выделены факторы, имеющие явные пространственно-временные характеристики, которые, в своей лично значимой интерпретации непосредственно выходят на усвоение одной из ведущих, генерализированных, базовых ценностей человеческого бытия, которую М. Монтессори определяет как «радость и счастье детства» [4, с.59].

В числе таких взаимозависимостей следует выделить, прежде всего, временной феномен «сензитивных периодов» и пространственный фактор подготовленной среды, вследствие (в случае) наличия которого осуществляется «внутренняя работа роста, означающая овладение ребенком той или иной деятельностью» [4, с. 60], реализуется формирующий (самодеятельный) потенциал «потребности в деятельности», «инстинкта к работе», «инстинкта на работу» [4, с. 273. 279].

Подобную взаимообусловленность М. Монтессори относит к числу важнейших закономерностей «духовного развития» ребенка, которое «происходит не случайно и вызвано не столько накоплением внешних впечатлений, сколько сменой периодов восприимчивости, ... с которыми связано овладение какими-либо умениями». При этом окружающая среда «служит материалом», «поставляет необходимые средства и сравнима с жизненно важными веществами, которые тело получает извне», но не является собственно «строительной силой»: именно внутренняя чувствительность ребенка «определяет, что конкретно из всего многообразия предметов окружающей среды

он должен воспринимать и какие ситуации полезны для данной стадии его развития» [4, с. 61-62].

М. Монтессори связывает сензитивные периоды с областью «руководящих», «относящихся к развитию индивида», побуждающих «подъем энергии», призывающих в «чудесную мастерскую созидания» инстинктов или особых «психических энергий» [4, с. 290].

В ценностно-временном понимании отметим предельно космологический вывод М. Монтессори относительно рассматриваемого феномена: возникающие в ранний период ведущие инстинкты как «активные компоненты детского существа», имеют «мудрое благоразумие, сохраняют живые существа в их движении во времени (индивид) и вечности (вид)» [4, с. 228, 291].

Вместе с тем, в индивидуализированном контексте жизненного бытия сензитивные периоды, которые ведут взрослеющего человека «от одной трудности к другой», «дают в долг огромные силы», позволяющие «приспособиться к внешнему миру и защитить себя» [4, с. 294, 295], имеют «ограниченное рамками время протекания», действуют «в течение узко ограниченного времени» [4, с. 56]. Если у ребенка «нет возможности действовать согласно внутренним директивам того или иного периода внутренней чувствительности, то он упускает возможность овладеть каким-либо умением естественным путем», и тогда саморазвивающаяся работа выступает для него «утомительной», а «последующих успехов» становится возможным «добиться только в рефлектирующей деятельности, с большими затратами силы воли, усилий и усердия» [4, с. 58-59], причем, как со стороны воспитанника, так и со стороны взрослого, учителя.

Как показал опыт М. Монтессори, взрослеющий человек предельно ценит время, отведенное детством на личностное самостановление и самопостроение. И если не «заглушать» отсутствием предметно-средовой стимуляции природную, существующую буквально на уровне «ведущих инстинктов» потребность ребенка к саморазвитию, то даже игрушки в его жизни «играют второстепенную роль»: он «обращается к ним только тогда, когда у него нет чего-нибудь более значимого» [4, с. 166].

Наблюдения за поведением малышей в Монтессори-подготовленной среде, где, наряду с дидактическими материалами – «точными и научно классифицированными предметами» [4, с. 161], где у детей существовала возможность выбора «роскошных» детских игрушек для самостоятельных занятий, показали, что подобный выбор, особенно в «спонтанном» виде, осуществлялся достаточно редко.

Отсюда М. Монтессори делает удивительный в подлинности понимания значимости времени в саморазвивающейся природе ребенка вывод: «Для ребенка ценна каждая минута, которая имеет свойство кончаться. А за это время ребенок перейдет с низкой ступеньки на более высокую, ведь он не может приостановить свой рост, и все, что связывает ребенка со средствами его

развития, манит малыша и делает нетерпимым к каждому пустяковому занятию» [4, с. 167].

В самом общем приближении следует выделить два вполне очевидных аксиологических аспекта Монтессори-образовательной среды, реализуемых в плоскости макро- и микропространственности.

В первом рассмотрении речь может идти о подготовленной среде (окружении) как пространственной ценности личностного саморазвития ребенка. В этом отношении М. Монтессори утверждала: «Нам необходимо влиять на окружение ребенка, чтобы дать ему возможность свободно выражать свою личность. Он переживает период творения и собирательства, и не нужно ничего другого, как только открыть ему дверь...», создать в окружении ребенка условия, «подходящие данному моменту жизни» и «благоприятные для прорастания скрытых в нем здоровых духовных качеств» [4, с. 149, 150, 190].

В такой среде учитель (взрослый) «должен приспособиться к потребностям ребенка, помочь его независимости» и не имеет права «становиться для него препятствием, замещая в главных видах деятельности и развитии» ... Он (учитель, взрослый) «воздействует на ребенка таким образом, чтобы деятельность исходила от самого ребенка» [4, с. 150].

С этой точки зрения важнейшим фактором (фактом) аксиологического развития личности в Монтессори-образовании является средово-педагогическое утверждение *индивидуальной ценности инициативной (самостоятельной) деятельности* взрослеющего человека по самопостроению самого себя, что, в перспективе проектного оптимизма выходит на уровень становящегося постоянства потребности саморазвития (самообразования) на протяжении всей своей жизни. Стараясь не терять ни минуты, «посредством неустанной активности, устремления, сил, опыта, открытий и страданий, посредством жесткой пробы и старательной борьбы шаг за шагом ребенок выполняет свою сложную и чудесную задачу и достигает новых форм совершенства»; поэтому «сотворение роста – это жизнь ребенка», утверждает М. Монтессори. [4, с. 284, 287].

Подобную ценностно-временную факторность «добровольно предпринятой ребенком работы» с дидактическим материалом, работы «бесперывной», «в достойной восхищения концентрации», по завершении которой он «казался удовлетворенным, отдохнувшим и счастливым», «успокоившимся» и «полным жизненных сил», М. Монтессори отмечает и утверждающе подчеркивает следующим образным определением: «Мой материал казался ключом для завода часов, который поворачивают лишь несколько раз, а *часы работают долгое время сами* (курсив наш – Д.К.)» [4, с. 155]. Формирующуюся способность к самостоятельному развитию М. Монтессори связывает с началом «личностного» становления взрослеющего человека [4, с. 200].

Еще одна сторона аксиологического влияния Монтессори-образовательной макропространственности на личностное развитие ребенка располагается в

плоскости овладения взрослеющим человеком индивидуальными ценностями пространственного бытия (ловкость, координированность, умелость действия, чувство порядка, чувство меры и др.).

Этому способствует, в частности, ряд повторяющихся упражнений «на движение» (например, модифицированные «уроки тишины», когда вызванный шепотом по имени ребенок должен подойти к учителю, не производя на своем пути никакого шума), способствовал «точному овладению действиями» в пространственно-ориентировочного характера. В результате, как отмечает М. Монтессори, дети «учились проходить и пробегать между многочисленными предметами, не задевая их и бегая бесшумно. Они стали внимательными и ловкими. Они наслаждались своим успехом, были оживленными, им было интересно чувствовать, что упражнения расширяют их возможности» [4, с. 172].

Воспитанные («нормализованные») в Монтессори-подготовленной среде дети не только «работали спокойно, полностью занятые каждый своим делом», но и, в пространственно-ценностном отношении, «вели себя свободно и непринужденно», «легкими шагами они ходили по помещению, чтобы поменять материал и привести в порядок свою работу». Кроме того, они не только быстро и «с удивительной скоростью» выполняли пожелания учительницы, но и умели «распоряжаться временем в течение дня по своему усмотрению», «приводили в порядок класс, брали предметы, с которыми хотели заниматься, и когда учительница опаздывала или уходила, а дети оставались одни, жизнь класса шла своим чередом» [4, с. 179]. Подобное естественное поведение детей, основанное на сочетании «порядка, дисциплины и спонтанности» М. Монтессори связывает с «духом абсолютной, высокой дисциплины», которая «держит мир» и ведет к подлинной личностной «свободе» [4, с. 180].

В контексте аксиологического влияния Монтессори-образовательной микропространственности следует выделить, прежде всего, становление личностно-развивающей ценности деятельности детской руки, обучение «умению точнейшего овладения своей моторной мускульной системой»: важнейшим и духовным по своей сути проявлением детской активности самопостроения является «деятельность, которая, как по волшебству, помогает прорваться наружу природным свойствам ребенка. Она осуществляется *движениями рук, руководимых разумом* (выделено нами – Д.К.)» [4, с. 191]. Именно в процессе такой деятельности появляется «концентрация внимания», возникают явления «повторения упражнений» и «свободного выбора объекта», что позволяет, по словам М. Монтессори, «видеть настоящего ребенка, охваченного струящейся радостью и неустанной жаждой деятельности, потому что деятельность – это его жизнь» [4, с. 191].

С этой, пространственно-координационной точки зрения, обращенной к феномену нормализации как инициативно-повторяющемуся овладению ребенком в подготовленной развивающей среде широко понимаемым *движением/действием*, речь может идти о становлении «нормальной» детской

природы, естественно, а потому и ценностно, личностно-значимо предполагающей «чувство собственного достоинства», «доверие к себе», «уверенность в собственных действиях», когда ребенок «является хозяином своих достижений и действий» [4, с. 238].

Не случайно М. Монтессори считала «важнейшим моментом в построении личности» реализацию потребности ребенка «не только касаться предметов, но и работать с ними», придерживаясь «последовательности отдельных действий», выделяет в аспекте становления «чувства собственного достоинства» стремление «к изучению последовательности и взаимосвязей собственных действий», поскольку для того, чтобы преодолеть «мрачное убеждение о своем бессилии и неполноценности» (возникающее, в том числе, вследствие известного отношения взрослых) и «взять на себя какую-либо ответственность», должно «иметь убеждение в том, что ты – господин своих действий». «Глубочайшее падение духа», отмечала М. Монтессори, «приводит к убеждению, что ты чего-то «не умеешь» [4, с. 236-237].

Таким образом, согласно М. Монтессори, взрослеющий человек *«строит сам себя через работу, которую нельзя заменить ничем другим – ни благополучием, ни нежной любовью»* [4, с. 274]. Поэтому получаемая в подготовленной среде «внутренняя радость» самопостроения, «искренняя радость» успешного «выполнения» заложенных Природой целей и задач является определяющим фактором успешного аксиологического развития личности в Монтессори-образовании, пространственно-временные реалии которого деятельностно обуславливают самопорождающее обретение ребенком высоких ценностных смыслов личного достоинства, ответственности, уверенности в собственных силах.

Список литературы

1. **Бердяев, Н.А.** *Философия неравенства* / Н.А. Бердяев ; состав, предисл. и примеч. Л.В. Полякова. – М. : ИМА-пресс, 1990. – 288 с. – ISBN 5-7070-39-9.
2. **Гартман, Н.** *Старая и новая онтология* / Н. Гартман // *Историко-философский ежегодник. 1988.* – М. : Наука, 1988. – С. 320-324.
3. **Кирьякова, А.В.** *Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография* / А.В. Кирьякова. – М : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-89149-016-1.
4. **Монтессори, М.** *Дети – другие* / М. Монтессори ; пер. с нем. ; вступ. и закл. статьи, коммент. К.Е. Сумнительный. – М. : Карпуз, 2004. – 336 с. – ISBN 5-8403-0783-1.
5. **Розов, Н.С.** *Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии* / Н.С. Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с. : [электронный ресурс] // <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001097/st000.shtml> – Режим доступа: 29.12.2012.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОКРУГА В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Каргапольцева Н.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Основным целевым ориентиром утвержденной государственной Программе «Развитие образования» на 2013-2020 годы выступает обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с перспективными задачами развития общества и меняющимися запросами населения [3].

Особое внимание в Программе уделяется работе с одаренными учащимися, расширению спектра инструментов выявления и поддержки одаренных детей и молодежи, включая систему олимпиад и конкурсов, поощрений и премий талантливой молодежи, организации деятельности очно-заочных и заочных школ при ведущих университетах и научных школах.

Работа с одаренными детьми выступает одним из приоритетов образовательной деятельности Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», успешно осуществляясь в педагогической плоскости образовательных проектов и инициатив. К их числу следует отнести: «Интеллектуальное будущее Оренбуржья», «Оренбургское региональное научное общество учащихся», «Конкурс исследовательских работ учащихся и студентов Оренбуржья», «Открытие таланта», «Восхождение к Слову», «Педагогика медиаобразования», «Оренбуржье: знаем, любим, бережем!».

Работа с одаренными учащимися проводится в условиях индивидуальной дифференциации образовательного процесса и с учетом возрастных особенности обучаемых.

На этапе дошкольного детства выстраивается модуль программ дошкольной подготовки с целью формирования познавательных способностей одаренных воспитанников в условиях технологии игровой деятельности.

Этап начального обучения включает в себя оказание помощи в освоении позиции ученика за счёт включения в различные учебные сообщества, как в системе школьного дополнительного образования, так и в условиях творческих коллективов учреждения дополнительного образования детей.

На этапе основного общего образования происходит поддержка процессов самоопределения личности одаренного школьника, расширение спектра значимых проблем в различных сферах деятельности и приобретения опыта их решения за счёт предоставления права пробы своих сил в различных видах деятельности: учебной, проектной, игровой, художественной, конструкторской, исследовательской.

На этапе среднего полного общего образования осуществляется

сопровождение процессов профессионального самоопределения личности, обеспечение допрофессиональной подготовки одаренных учащихся. На данном этапе особую значимость приобретает исследовательская работа старшеклассников, а также реализация личностно-развивающего потенциала эколого-биологической, естественнонаучной, технической, художественной и спортивной деятельности школьников.

Кроме того, кластерный состав образовательных субъектов Ассоциации расширяется, в том числе, за счет опосредованного представительства производственных предприятий, объединений, корпораций и фирм университетского комплекса, что позволяет с большей успешностью осуществлять личностное развитие одаренных учащихся в социализирующем пространстве образовательного единства.

Наряду с вышеназванными, на базе и при непосредственном участии преподавателей Оренбургского государственного университета активно реализуются такие инновационные формы и методы работы с одаренными учащимися, как: «Университетский лекторий для старшеклассников», «Университетский тьюториал», «Портал регионального образовательного сообщества» и другие.

В 2011 году, в рамках единого плана основных мероприятий по сотрудничеству Оренбургского государственного университета и Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» со школами, началась образовательная реализация проекта «Университетский лекторий для старшеклассников». Лекторий проводится для учащихся старших классов (9-11 кл.) образовательных субъектов Ассоциации г. Оренбурга и Оренбургского района. Заседания университетского лектория проходят в дисплейной аудитории университета, что позволяет педагогам использовать мультимедийное сопровождение лекций.

Педагогической особенностью формата лектория является то, что он предполагает расширенный диалог между преподавателем и школьниками. Лекторы уделяют особое внимание дискуссионной части занятия. Это становится возможным, в том числе, благодаря тому, что на лекции приходят преимущественно учащиеся, которые либо склонны к выбору этой дисциплины в качестве основной для будущей профессиональной деятельности, либо выполняют исследовательские проекты, относящиеся к заявленной предметной тематике.

Заседания университетского лектория проходят раз в 2 недели. Помимо информационной рассылки по школам, сведения о предстоящем занятии размещаются на сайте Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ». Заметки об уже прошедших заседаниях публикуются в новостной ленте сайта. Детальная информация о проекте и ходе его реализации также размещена на отдельной странице сайта Ассоциации.

Особую значимость в аспекте личностного развития одаренных учащихся

имеет инновационный проект Ассоциации – «Университетский тьюториал для одаренных учащихся», главная образовательная цель которого – разнообразить процесс обучения, активизировать познавательную деятельность школьников, вызвать проявление творческих способностей, побудить к применению теоретических знаний на практике.

Как показывает опыт, наиболее эффективной технологией развития и поддержки одаренности учащихся выступает интерактивное обучение как лично ориентированное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса [2;4;5], осуществляемое в гуманизирующем пространстве педагогики сотрудничества [1] и направленное на актуализацию социально-образовательного потенциала личности, обеспечение субъект-субъектного статуса обучаемых. формирование обобщенных знаний, умений и компетентностей.

Характер взаимодействия учащихся с педагогом в интерактивном обучении гуманитарно трансформируется: приоритетным статусом обладает активность обучаемых, поскольку основная роль педагога заключается в создании условий, побуждающих учащихся к самостоятельному образовательному поиску. Ведущая педагогическая функция – фасилитаторская, тьюторская, майевтическая, творческая [6, с. 148], диалогически актуализирующая субъектно-дидактический потенциал образовательного взаимодействия.

В роли фасилитаторов-тьюторов выступают школьные учителя и преподаватели вуза, которые внедряют активные методы обучения, создают и поддерживают в группе учащихся атмосферу доверия, взаимопонимания и заинтересованности, осуществляют рефлексию индивидуально-групповой работы, проводят индивидуальное консультирование.

Индивидуальное консультирование профессорско-преподавательским составом ОГУ одаренных учащихся образовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», осуществляется с целью подготовки к написанию исследовательских работ для участия в научно-практических конференциях и их публичной защиты.

На занятия в университетский тьюториал приглашают школьных учителей старшекласников, которые совместно с преподавателем вуза помогают им определить проблемное поле исследования, сформулировать тему, задачи, выбрать методы исследования и т.д. Таким образом, тьюторское сопровождение одаренных учащихся наиболее происходит в образовательной парадигме: «преподаватель – учитель – школьник».

В этом отношении значимым потенциалом обладают учреждения дополнительного образования, реализующие лично-развивающие возможности в содержательной плоскости образовательных программ, взаимодействий и инициатив Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ».

К числу учреждений образовательного сотрудничества следует отнести,

прежде всего, Оренбургский областной центр детского и юношеского творчества им. В.П. Поляничко, Областной центр детско-юношеского туризма и краеведения, Дворец творчества детей и молодежи г. Оренбурга и другие.

Системный характер проблемы личностного развития одаренных учащихся предполагает осуществление инновационных подходов и нетрадиционных форм образовательного партнерства, позволяющего заинтересованным образовательным структурам находить совместные педагогические интересы, приоритеты, цели и задачи.

Список литературы

1. **Амонашвили, Ш.А.** *Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга I.* / Амонашвили Ш.А. – М. : Амрита, 2010. – 288 с. – ISBN 978-5-413-00094-6.
2. *Ведущие научно-образовательные инновационные центры мира в области гуманитарных знаний : методическое пособие.* – СПб. : Академия Исследования Культуры, 2008. – 287 с. – ISBN 978-5-903931-22-4.
3. *Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]* – Режим доступа: <http://www.edu.ru> – 29.12.2012.
4. **Панов, В.И.** *Психодидактика образовательных систем: теория и практика* / В.И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с. – ISBN 978-5-91180-152-6.
5. *Профессионально-педагогические понятия : словарь* / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк ; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с. – ISBN – 5-8050-0168-3.
6. **Сенько, Ю.В.** *Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* / Ю.В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. – ISBN 5-7695-0601-6.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ «УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОКРУГА» В СЕВЕРО- ЗАПАДНОМ РЕГИОНЕ

Кипнес Л.В.

**Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики,
г. Санкт-Петербург**

Ассоциация «Университетские Образовательные Округа» была создана в 2007 году по решению I Всероссийской конференции региональных университетских округов «Университетский округ в региональной образовательной системе: опыт, проблемы, перспективы», проходившей в Санкт-Петербурге на базе Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Впоследствии она была зарегистрирована как юридическое лицо, организация, способствующая консолидации образовательного пространства. Сфера деятельности «Университетских Образовательных Округов» весьма обширна и разнообразна, но мы хотели бы остановиться только на некоторых аспектах работы ассоциации, проходящей на территории Северо-Западного региона России.

Северо-Западный федеральный округ включает в себя республики Карелия и Коми, Архангельскую область и Ненецкий Автономный Округ, Вологодскую, Калининградскую, Ленинградскую, Мурманскую, Новгородскую, Псковскую области и г. Санкт-Петербург. Это очень разные по исторической динамике территории, располагающиеся в разных природно-климатических зонах, что влияет на степень освоенности и громадные перепады в плотности населения. В состав региона входит Санкт-Петербург – научный, культурный, туристский центр России, культурное наследие которого имеет всемирное значение.

Мы охарактеризовали Северо-Западный регион с тем, чтобы обозначить специфику региона, поскольку именно она и определяет ту деятельность, которую осуществляет организация «Университетские Образовательные Округа» в нем. Еще раз отметим, что мы не ставим своей целью рассказать обо все деятельности ассоциации на территории данного региона, а останавливаемся лишь на нескольких аспектах.

Первое, о чем хотелось бы сказать, - это познавательный аспект. Он реализуется в целом комплексе разнообразных видов деятельности, на некоторых из которых мы остановимся. Это организация различных экскурсий и промышленного туризма. Общеизвестно, что Санкт-Петербург – это культурная жемчужина, куда едут, чтобы посмотреть белые ночи, посетить, Эрмитаж, Русский музей, Кунсткамеру и другие традиционные экскурсионные объекты. Но есть в Санкт-Петербурге и такие места, куда нечасто попадают туристы. Это, например, фонды Российской национальной библиотеки (библиотека Вольтера, отдел редкой книги, отдел рукописей и др.) – крупнейшего в мире

книгохранилища, музей «Серебряный век. Анна Ахматова», экскурсия «Образовательные учреждения Санкт-Петербурга» и многие другие. «Университетские образовательные Округа» включают эти объекты в экскурсии для студентов и школьников Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Пскова, Новгорода, Сыктывкара, Архангельска, Калининграда. Разработан познавательный проект для школ Ленинградской области, реализующийся на базе МОУ СОШ № 6 г. Сосновый Бор Ленинградской области в течение пяти лет, координирующий изучение истории России и истории города Санкт-Петербурга через систему экскурсий «История России и Санкт-Петербург». Ассоциация содействует распространению знаний об уникальных учебных заведениях Санкт-Петербурга. Так, например, для гостей города организуется посещение уникального школьного музея - музея юных защитников Ленинграда в ГОУ СОШ № 210, рассказывающего о школьниках блокадного Ленинграда, их участии в героической обороне города, их стойкости и мужестве, физико-математического лицея № 239, одной из старейших школ города - школы № 206, отсчитывающей свою историю с 1880 года и неразрывно связанной с историей города и России. Материалы по истории учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа, в частности, по истории 206 школы, среди выпускников которой были А. Райкин, С. Довлатов, И. Ефремов, М. Чулаки, Е. Рейн и др., переданы одному из лучших экскурсоводов города Скульской Н.М. для включения в экскурсию по истории учебных заведений Санкт-Петербурга.

Ассоциация организует экскурсии не только в Санкт-Петербурге, но и по территории Северо-Западного региона, например, в Старую Ладугу, Тихвин, Пушкинские горы, Псков, Новгород, монастыри Ленинградской области.

Промышленный туризм – это туристическое направление нового типа. Надо сказать, что на территории Северо-Западного региона немного промышленных предприятий, готовых принять туристов. Вот почему, на наш взгляд, очень ценны экскурсии, организуемые ассоциацией на Ленинградскую АЭС (ЛАЭС), расположенную в Ленинградской области на побережье Финского залива в г. Сосновый Бор и включающую в себя четыре энергоблока, первый из которых был введен в эксплуатацию в 1973 году, а последний, четвертый – в 1981 году. Уникальна и экскурсия на старейшую действующую ГЭС России, исторический памятник науки и техники, Волховскую гидроэлектростанцию им. В.И. Ленина. Это первая в России гидроэлектростанция, расположена она на реке Волхов в Ленинградской области, в городе Волхов. Эта электростанция сыграла огромную роль в развитии промышленности страны в 1920 - 1930 гг., а также в энергоснабжении объектов промышленности в годы Великой Отечественной войны, в том числе и в блокадном Ленинграде. В 30-е годы Волховская ГЭС была самой крупной гидроэлектростанцией страны, ее мощность в пять раз превышала мощность всех гидроэлектростанций тогдашней России. И сегодня Волховская ГЭС остается в составе энергосистемы Северо-Западного региона России.

С познавательным аспектом деятельности тесно связан еще один аспект работы «Университетских Образовательных Округов» - просветительский. И здесь нельзя не сказать о том, что ассоциация активно участвует в просвещении школьников, студентов, жителей и гостей Санкт-Петербурга. Это и организация публичных лекций, информирование о значимых событиях в культурной и образовательной сферах, организация выставок. Примером может служить выставка памяти Владимира Георгиевича Маранцмана, прошедшая в ноябре 2012 года в Российской национальной библиотеке, инициированная ассоциацией. Выставка, приуроченная к 80-летию доктора педагогических наук, профессора, член-корреспондента РАО, литературоведа, методиста, автора программы и учебника по литературе «Академический школьный учебник», переводчика, поэта В.Г. Маранцмана, отразила всю многогранность его личности.

В декабре 2011 года была организована публичная лекция доцента, кандидата философских наук Елены Анатольевны Соколовой на тему «Философские аспекты творчества Ф.М. Достоевского» для студентов Волховского филиала РГПУ им. А.И. Герцена, Педагогического колледжа № 1 им. Н.А. Некрасова, Балтийской академии туризма и предпринимательства. Это своего рода заключительный аккорд в диалоге о Ф.М. Достоевском, продолжавшемся на протяжении всего юбилейного года.

Нельзя не сказать, говоря о просветительском аспекте деятельности ассоциации, и о встречах со студентами Северо-Западного региона, темой которых стало прошедшее в октябре 2012 года в г. Оренбург мероприятие под названием «Люди Белой Идеи». На этих встречах шел разговор не только о событиях Гражданской войны, людях, пронесших «белую идею» через свою жизнь, но и о тех, кто сегодня проникнут заботой о будущем России, духовно-нравственном воспитании молодежи.

Еще одним востребованным аспектом деятельности является образовательный, в рамках которого были организованы курсы подготовки экскурсоводов в центре занятости г. Выборг Ленинградской области (совместно с БАТИПом), семинары для учителей русского языка и литературы в г. Волхов Ленинградской области по внедрению новейших педагогических технологий в образовательный процесс, а также цикл занятий для школьников «Занимательная математика и логические игры», направленных на развитие интеллектуальных способностей учащихся на базе МОУ СОШ №6 г. Сосновый Бор Ленинградской области.

Важным направлением в развитии познавательного аспекта деятельности ассоциации является научно-методическая поддержка образовательного процесса на всех уровнях образования. Приведем несколько примеров. Это учебно-методические пособия для учителей русского языка и литературы О.В. Канарской «Формирование учебной мотивации в работе по развитию речи», «Единый государственный экзамен по русскому языку (часть С)», «Мастерская учителя словесности», учебно-методическое пособие Г.И. Демидовой «История русского

языка», учебно-методическое пособие к курсу практического английского языка Е.В. Троценковой «География» и ряд других.

Нельзя не отметить и творческий аспект деятельности ассоциации, в рамках которого организуются и проводятся конкурсы для школьников и студентов. Примером может служить II Международный конкурс «Мой друг – школьный учебник», посвященный 80-летию В.Г. Маранцмана. В конкурсе принимали активное участие учащиеся Северо-Западного региона.

Своеобразным синтезом познавательного, просветительского, образовательного и творческого аспектов деятельности «Университетских Образовательных Округов» можно считать проект «Региональный аспект экспликации гуманитарного образования», в рамках которого были экскурсии, публичные лекции, семинары, конференции, круглые столы для студентов и преподавателей из разных регионов России.

В заключение хотелось бы повторить, что мы остановились только на некоторых аспектах деятельности «Университетских Образовательных Округов» в Северо-Западном регионе, это во-первых, и во-вторых, что, на наш взгляд, является чрезвычайно важным, что вся эта работа так или иначе оказывается связанной с другими регионами.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЕКЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Кирьякова А.В.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Начало третьего тысячелетия оказалось временем интенсивной трансформации ведущих ориентиров саморазвития человеческой цивилизации, понимания того непреложного социокультурного и мировоззренческого факта, что абсолютной ценностью обладает как человечество в целом, так и каждый индивидуум в отдельности. Вследствие чего утверждение гуманистических принципов миропонимания и мироощущения выступает непреложным образовательным императивом третьего тысячелетия.

Меняющееся образование в изменяющемся мире привело к пониманию необходимости выработки новой стратегии образовательной интеграции в контексте глобализации и информатизации пространства социокультурного взаимодействия людей.

В наступившем тысячелетии информатизация является наиболее яркой реальностью современного мира, выступает непреложным аксиологическим императивом современного образования. Обращаясь к феномену информатизации следует особо подчеркнуть его аксиологические проекции: Интернет, компьютер, новые информационные технологии объективны. Однако цели и помыслы, во имя которых молодой человек обращается к работе с информационными артефактами, – индивидуально предпочтительны, лично значимы и субъективны.

Поэтому глубинные процессы проникающей информатизации, охватывающие в буквальном смысле все компоненты и уровни образовательного развития личности, могут в полной мере реализовать свой гуманитарный, гуманный потенциал лишь в опоре на формирование ценностных ориентаций обучаемых, обращенных к нравственно-духовным императивам человеческого бытия.

Аксиологическая сторона информатизации в контексте образовательной интеграции заключается в развитии субъектности обучаемых, усилении интереса к познанию, заинтересованности в овладении новыми способами познания, росте познавательной самостоятельности личности, повышении креативности и конкурентоспособности. И это тем более значимо, поскольку современное образовательное пространство в принципе не может быть монокультурным.

Накопленный человечеством фонд знаний – поликультурен и, тем самым, принципиально аксиологичен. Каждая эпоха, ученые всех стран мира внесли определенную лепту в становление научной картины мира. В глобализационном

контексте образовательной интеграции полученные знания становятся достоянием всего научного сообщества и быстро адаптируются на различных уровнях когнитивного усвоения и научных практик.

К этому следует добавить, что современные транснациональные корпорации как порождение глобального мира, дифференцируя процессы производства и распределяя их по различным странам, создают особую ситуацию межкультурной бизнес-коммуникации, требующей от молодого человека не только знания иностранных языков, но и четких представлений о своеобразии ценностей, традиций и особенностей культуры другой страны, другого народа.

В этой связи особую аксиологическую значимость приобретает образовательное утверждение идеи диалога культур: современное образование может и должно готовить обучаемых к межкультурной коммуникации, аксиологическим ядром которой выступает формирование толерантного самосознания личности взрослеющего человека. Главные характеристики межкультурной коммуникации как умения и искусства «жить с непохожими на тебя людьми» [1] – интерес к странам, носителям языка иноязычной культуре, уважение к стилю жизни, мышления, деятельности, умение строить взаимоотношения на креативной основе.

В интегративно-аксиологических реалиях современной системы образования задача подготовки молодого человека к культурному, профессиональному и личностному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством, языковой культурой выступает как определяющая. Так, например, в образовательной политике Европейского Сообщества подобная переориентация привела к выделению комплекса базовых гуманитарных дисциплин, призванных выразить индивидуальность национальных культур и их связь с общечеловеческими ценностями, дать представление о «европейском самосознании», сформировать на этой основе навыки межкультурной коммуникации.

Принципиально необходимым в этой связи является обращение к понятию аксиологизации – ведущей тенденции развития современного образования в стремительно меняющемся мире: аксиологизация есть способ реализации аксиологического подхода в расширяющемся пространстве современного образования, который оформился как ведущий методологический подход в педагогической науке.

Аксиологизация выступает системообразующим компонентом гуманизации образования, поскольку в теории и в реальной практике именно она определяет состав и иерархию гуманистических ценностей, где в статусе главной ценности выступает человек.

Аксиологизация предполагает реализацию совокупности педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению ее потребностей, обогащению аксиологического потенциала.

Аксиологизация – это процесс, содержательно объединяющих вышеобо-

значенные аспекты развития образовательной деятельности учебного заведения и личности обучаемого. Причем со стороны учебного заведения – это процесс, раскрывающий резервы качества образования, тогда как со стороны личности результатом образовательной аксиологизации выступает развитие ценностного отношения обучаемых к познанию, к будущей профессии, к себе и другим, формирование устойчивых профессионально-жизненных ценностных ориентаций, с максимальной успешностью обуславливающих поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути.

Аксиологизация есть метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности, без чего невозможен акт творчества, самостоятельной деятельности человека по достижению высоких результатов и значительных целей жизни: это системная модернизация образовательного процесса, ведущая к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания.

Таким образом, аксиологический подход способствует предвосхищению будущих состояний социального и индивидуального развития личности обучаемых в условиях образовательной реализации императивов ценностно-смыслового отношения к жизни, к идеалам, к профессии, к себе и другим людям.

Благодаря своей проектно-аксиологической, ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит обучаемых в сферу мировоззренческого осмысления социальной и образовательной реальности и, тем самым, становится подлинно интегративным в своих содержательно-смысловых основах.

Произошедшие под влиянием глобализационных тенденций глубокие изменения в общественной, политической и экономической жизни современного социума оказывают большое влияние на развитие системы образования. Перед объединяющимися странами встала проблема тесной экономической и политической интеграции при одновременном сохранении культурных традиций и национальных особенностей.

В ситуации мировой и региональной интеграции меняется сам характер социализации молодого поколения. Образование, которое является основным каналом приобщения будущего специалиста к ценностям культуры и профессии, в современном мире приобретает особую интеграционную векторность и гуманитарную проектность, обусловленную доминирующей тенденцией аксиологизации.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2007. – 528 с. – ISBN 978-5-89357-221-6.

Тьюторское сопровождение познавательной деятельности подростка в образовательном пространстве университетского округа

Комарова И.В.

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург**

На сегодняшний день вся сфера образования тяготеет к универсальности и культурной открытости, ориентации на ценности личности и свободы, к переносу центра управления образованием на полюс самого образующегося. Университетский учебный округ как открытое образовательное пространство взаимодействия образовательных учреждений Оренбуржья в своей деятельности ориентирован на поддержку процесса самоопределения современного подростка. Основопологающим такого пространства является признание и уважение права подростка на осуществление своего выбора. Педагогическое же влияние выражается в организации среды, создании условий приобретения подростком нового опыта и осмысление этого опыта.

Таким образом, перед нами встает ряд вопросов: как осуществляется этот выбор? Необходима ли специально организованная ситуация «выбора», или подросток способен осуществлять выбор самостоятельно? Кто создает ситуацию «выбора»? Кто сопровождает этот выбор? На наш взгляд наиболее точно задача сопровождения познавательной деятельности подростка реализуется посредством тьюторского сопровождения. Как известно в реальной практике существует и естественное принятие на себя тьюторской позиции учителем, родителем, одноклассником – малоосознанной, ситуативно формирующейся, нетехнологизированной, стихийной. Однако нам представляется ценным сам факт существования рефлексивной деятельности подростка, опосредованной тьюторской позицией.

Феномен «тьюторство» тесно связан с историей европейских университетов средневековой Европы. Однако зародилось оно в XIV веке в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже в Великобритании. В России, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторства не было (Н.В. Рыбалкина).

Отличительной чертой европейского университетского сообщества и непреходящей ценностью была свобода (преподавания и учения), а тьютор осуществлял функцию посредничества между свободным профессором и свободным школяром. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, сам университет представлял собой личность, именно личностные устремления были залогом образованности и развития науки, а задача тьютора была соединять на практике личностное содержание и академические идеалы.

Пребывание в университете не считалось формальным приобретением знаний. Основным процессом получения университетской образованности был процесс самообразования, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения самообразования (технологического, технического). Тьютор не получал для этого никакого специального педагогического образования, он передавал свой опыт самообразования, в силу того, что владел техниками рефлексии, оставаясь в полном смысле университетской фигурой: он продолжал вести научные исследования, самообразовываться, жить университетской жизнью.

Сегодня тьюторство, помимо элитных учебных заведений зарубежа, интенсивно распространяется и в России, особенно в дистанционном обучении. Тем не менее, в некоторых российских школах «классического типа» также существует новая должность – тьютор, в переводе с английского «советник, консультант».

Профессиональная позиция тьютора качественно отличается от позиции учителя: ученик во взаимодействии с тьютором образует для себя новый тип учения, подчиненного его индивидуальной образовательной деятельности. Цель тьюторской деятельности заключается в самоопределении подростка, в осознанном выборе им будущей профессии. Кредо работы тьютора гласит: от стихийных познавательных интересов к осознанной индивидуальной образовательной программе, когда подросток понимает, чему он хочет учиться, чем заниматься в жизни, кем работать.

Тьютор – новая профессия для большинства российских школ, поэтому необходимо отметить, что тьютор это педагог, который сопровождает познавательный интерес подростка. После уроков тьютор может работать как с группой подростков, так и индивидуально. Он помогает разобраться в успехах, неудачах и правильно сформулировать цели на будущее. Тьютор создает ситуацию постоянного и разнопланового вовлечения подростка в программу тьюторского сопровождения, которое строится как освоение значимой предметности с акцентом на сборе портфолио и реализации проектов.

Основаниями выбора подростком тьюторства как образовательного процесса могут выступать любопытство, познавательная мотивация учения и потребность в индивидуальной самостоятельной образовательной деятельности, наличие образования в системе ценностей подростка, что и позволяет строить тьюторское сопровождение как собственно сопровождение, при котором энергетика процесса удерживается в первую очередь подростком.

Межвозрастная группа тьюторского сопровождения может включать в себя несколько малых тьюторских групп, состоящих из подростков 6-8 классов школы, объединенных в группы вокруг своего тьютора. Для членов такой группы характерна индивидуальность темпа деятельности и уровня освоения своей предметности (от многократной смены предметности и повторяемых сборов портфолио до эффективной проектной и исследовательской деятельности).

Тьюторское сопровождение осуществляется на двух уровнях: индивидуальное сопровождение тьютором и сопровождение группы в целом. Тьютор работает над проблемами уточнения и осознания познавательного интереса подростка, формирования индивидуальной план-карты познавательного маршрута, «рефлексирует» вместе с учеником способы, виды и эффективность его познавательной деятельности, обсуждает выявленную проблематику, курирует этап подготовки и реализации работы.

Тьюторское сопровождение предполагает выход ученика на этап публичного действия (освоение новых социо-культурных реальностей, предъявление опыта такого освоения, демонстрация собственных идей и образов, относительно осваиваемых предметностей и др.). Взаимодействие внутри группы строится вокруг единства деятельности, а не предметности: разработка план-карты, сбор портфолио, совместный проект и т.д.

Вместе с тем, как показывает анализ современной образовательной теории и практики тьюторства, проблеме тьюторского сопровождения познавательной деятельности подростка с учетом меняющихся требований к подготовке выпускника средней школы не уделяется должного внимания, что обусловлено рядом противоречий между:

- появлением в классической школе новых педработников – тьюторов, профессиональная позиция которых качественно отличается от позиции учителя, и необходимостью поиска нового профессионального самоопределения учителя-предметника;

- введением тьюторского сопровождения как смыслообразующего компонента образовательного пространства школы, с которым согласуется деятельность всех субъектов образовательного процесса и сложностью реализации такого согласования в массовой школе;

- необходимостью длительной индивидуальной работы в форме взаимодействия подростка с тьютором и нерешенным вопросом финансирования тьюторского сопровождения в муниципальном учреждении.

На наш взгляд представляется возможным разрешить выделенные противоречия. Пути решения мы видим в реализации проекта Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ» - «Университетский тьюториал для одаренных учащихся г. Оренбурга». Организация исследовательской деятельности подростков по направлениям индивидуального консультирования и групповых занятий в Университетском тьюториале является одним из приоритетных направлений деятельности Университетского учебного округа с 2003 года.

Индивидуальное консультирование подростков преподавателями Оренбургского государственного университета осуществляется с целью подготовки исследовательских работ к участию в научно-практических конференциях и их публичной защите. На занятия в Университетский тьюториал приглашают школьных учителей подростков, которые совместно с

преподавателем вуза (тьютором) помогают им определить проблемное поле исследования, сформулировать тему, задачи, выбрать методы исследования и т.д. Таким образом, тьюторское сопровождение подростков происходит по схеме: преподаватель – учитель – подросток.

Исследовательская деятельность подростков в Университетском тьюториале организована на базе учебных подразделений ОГУ совместно с Дворцом творчества детей и молодежи г. Оренбурга. Группы для консультирования (по 12 человек в каждой) формировались в начале учебного года на основании заявок от школ и сертификатов, которые получили победители конкурса исследовательских работ, традиционно проводимого Университетским округом в марте–апреле каждого года. На декабрь 2012 года всего консультированием охвачено 175 подростка из 2 гимназий, 8 лицеев и 9 школ г. Оренбурга.

Тьюторское сопровождение подростков осуществляется по 11 предметам: математике, русскому языку и литературе, географии, биологии, физике, химии, английскому языку, экологии, информатике, истории. В работе Университетского тьюториала задействовано 11 преподавателей ОГУ. Занятия в тьюторских группах по каждому направлению проходят 1 раз в неделю по 2 академических часа, на индивидуальное консультирование отводится 4 часа в неделю.

Ежегодно подростки, занимающиеся в Университетском тьюториале, представляют свои работы на конференциях по итогам конкурса исследовательских работ учащейся молодежи и студентов Оренбуржья и ежегодной конференции «Интеллектуалы XXI века».

Таким образом, организационная форма осуществления тьюторского сопровождения в едином образовательном пространстве Университетского округа обладает, с одной стороны, самостоятельностью, способностью к автономности, с другой, обязательно имеет ресурс для взаимодействия и кооперации со школой.

Список литературы

- 1. Ковалева, Т.М. Гуманитарные технологии и тьюторская практика: сб. Открытое образование и региональное образование: образование как сфера интересов инновационных сообществ / Т.М. Ковалева. – Томск, 2002.*
- 2. Тьюторство как новая профессия в образовании: сборник методических материалов./ Ответственные редакторы: Муха Н.В., Рязанова А.Г. Томск, 2001.*
- 3. Тьюторская ассоциация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/>*

ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

Латыпова Е.В.

Некоммерческое партнерство «Телешкола», г. Москва

Характерной особенностью современной жизни является высокий темп изменений в различных сферах деятельности человека. Каждое новое поколение с момента рождения погружается в интенсивно меняющиеся условия жизни, что непременно сказывается на траектории развития и становления человека. Система российского образования динамично развивается, учитывая требования и условия, с которыми встречается ученик и выпускник школы.

Перед школой и педагогическим коллективом ставятся новые и сложные задачи. Эти задачи касаются не только знаниевой подготовки обучающихся, но развития компетенций критически мыслящего, социально активного, готового работать в быстроменяющихся жизненных условиях выпускника школы с глубоким мировоззрением.

С «новым» учеником необходимо работать «новому» учителю, что требует подготовки высококвалифицированных специалистов, которые регулярно повышают уровень своего педагогического мастерства. Профессиональное развитие педагога – это постоянный всеобъемлющий процесс, который может осуществляться в разных формах: самообразование; обмен опытом через личное и виртуальное общение, как внутри школы, так и с другими ОУ; постоянно действующий внутришкольный семинар, на который могут приглашаться специалисты из сторонних организаций; участие в научно-практических конференциях и семинарах; повышение квалификации в сертифицированных центрах; стажировки на базе инновационных общеобразовательных учреждений. Эффективность процесса профессионального развития педагога определяется не только научно-методическим содержанием и практической составляющей, но средой, в которой организовано взаимодействие.

Обязательным условием является созданием информационно-образовательной среды, позволяющей персонализировать процесс профессионального развития педагога.

В этой статье мы остановимся на описании структуры такой информационно-образовательной среды, (ИОС) опираясь на опыт российской компании НП «Телешкола» (www.internet-school.ru, www.prosv-ipk.ru). Более 10 лет НП «Телешкола» занимается развитием дистанционного образования в системе основного и дополнительного образования, а также в системе повышения квалификации работников образования. Мы полагаем, что структура и функциональные особенности ИОС идентичны для разных субъектов образовательного процесса, говорим мы о педагогах или обучающихся. В этой связи содержание статьи может трактоваться одинаково в обе стороны: ИОС как

среда для профессионального развития педагога, ИОС как среда для становления личности обучающегося в условиях реализации образовательного процесса.

Информационно-образовательная среда в контексте ФГОС является важнейшим компонентом новой системы образования. Эффективность учебно-воспитательного процесса должна обеспечиваться информационно-образовательной средой, то есть системой информационно-образовательных ресурсов и инструментов, обеспечивающих условия реализации образовательной программы школы.

Обратим внимание, что современная ИОС является «открытой педагогической системой, направленной на формирование творческой интеллектуально и социально развитой личности»⁵ обучающегося и педагога. В ее состав входят взаимодействующие целостные компоненты:

- комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы;
- совокупность компьютерных средств обучения и современных средств коммуникации;
- система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной ИОС.

В качестве главных модулей в технологическом подходе к организации информационно-образовательной среды мы видим реализацию модулей администрирования образовательного процесса, интерактивного взаимодействия, комплексного оценивания результатов деятельности педагога, а также модуля учета и хранения результатов образовательного процесса и функциональных возможностей создания статистических отчетов.

Технологически ИОС становится ИКТ-насыщенной средой, где целью является не повсеместное использование ИКТ-средств и технологий в образовательном процессе и профессиональном развитии, а разумное оправданное погружение в новую среду взаимодействия (сетевую и дистанционную). Новая среда взаимодействия основывается на инструментах индивидуализированного планирования, что позволяет рассчитывать собственное время и трудозатраты, снимать географические ограничения. Потенциал ИОС нацелен на формирование индивидуализированной системной и формирующей (текущей) оценки деятельности педагогов. Наполнение ИОС информационно-образовательными ресурсами, в том числе цифровыми образовательными ресурсами, является самой масштабной задачей при проектировании ИОС.

НП «Телешкола» совместно ОАО «Издательство «Просвещение» разработала более 15 дистанционных курсов повышения квалификации, интегрировав их в собственную информационно-образовательную среду. Главными принципами при разработке курсов повышения квалификации являлись: целостность ресурсов, их избыточность и возможность организовать взаимодействие участников в виртуальной среде, модульность представления

материала, интерактивность электронных образовательных ресурсов, интегрированность с системами онлайн и оффлайн оценивания результатов прохождения курсов. Описанные технологические и содержательные части ИОС обеспечивают:

- возможность реализации персонализированного подхода с учетом профессиональных потребностей каждого педагога;
- гибкость организационной структуры ИОС, которая позволяет выстраивать собственную траекторию (прямолинейную, разветвленную, с возвращением к ранее пройденному материалу) прохождения материалов курсов повышения квалификации;
- возможность организации групповой работы для реализации совместных сетевых проектов;
- ориентацию на самообразование и самоопределение;
- возможность интенсификации процесса обучения в условиях содержательной избыточности учебных курсов;
- развитие контрольно-оценочной самостоятельности педагога как необходимое условие индивидуализации обучения.

Подобная индивидуальная образовательная среда интегрирует возможности, как формального повышения квалификации (дополнительного профессионального образования), так и неформального самообразования.

Особое внимание в современной ИОС уделяется системе педагогических технологий. От учителя требуется использование таких педагогических технологий, которые основаны на дифференциации требований к подготовке обучающихся. Освоение этой компетенции осуществляется через приобретение собственного опыта работы в условиях насыщенной информационно-образовательной среды. Свобода в выборе формы взаимодействия с коллегами, вариативность траектории изучения курсов повышения квалификации за счет их содержательной избыточности, возможность анализа собственных результатов работы для коррекции образовательной траектории позволяет педагогу качественно оценить педагогический потенциал среды, адаптировать его к своим профессиональным запросам.

ИОС способствует развитию пространства свободы содержания образования, в которой основной упор идет на деятельностную парадигму. Суть деятельностного подхода — сотворчество, выход за содержательный минимум и обращение к самостоятельному поиску информации, ее анализу, адаптации.

Обратим внимание, что сотворчество и свобода содержания образования, порождаемая избыточностью информационно-образовательных ресурсов и насыщением Интернет-среды формирует степень ответственности педагога за результат индивидуальной и совместной деятельности. Образование перестает быть «самим в себе», оно становится «космическим» процессом постоянного выбора и получения нового знания, его анализа, интерпретации.

Индивидуальные траектории развития участников образовательного процесса выстраиваются в ИОС. В условиях организации системы профессионального развития педагога необходимо обеспечить непрерывный широкомасштабный мониторинг и анализ качества образовательной деятельности педагогов-участников виртуальной образовательной среды.

Эффективное использование ИОС обеспечит:

- информационно-методическую поддержку педагогов в виртуальном образовательном пространстве;
- планирование системы повышения квалификации и ее ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса педагогов по курсам повышения квалификации;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы: учреждениями дополнительного образования, учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, службами занятости населения, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Обобщая отзывы слушателей курсов, участников виртуального взаимодействия, статистические данные отчетов можно выделить следующие основные показатели профессионального развития педагога, качественно влияющих на изменение взаимодействия с обучающимися и технологии работы:

- диалогизация образовательного содержания;
- самоопределение, самообразование;
- смена роли «Интернет-читателя» на роль «Интернет-писателя»;
- развитие мобильности делового общения;
- повышение уровня самоорганизованности.

Информационно-образовательная среда далеко не веяние моды, а школа настоящего, неотъемлемая часть современной образовательной программы, позволяющая реализовываться как обучающемуся, так и педагогу. Такая среда ориентирована на педагога, способного к самоорганизации, развитию собственных способностей самостоятельно и в профессиональном сообществе на основе приобретения знаний и овладения методологией их использования в жизни и профессиональной деятельности. Профессиональное и личностное развитие педагога потенциально повышает интерес самого ученика к обучению и индивидуальному росту. Личность педагога, в первую очередь, становится интересной обучающемуся, что выступает определенным гарантом продуктивного взаимодействия в условиях информационно-образовательной среды и вне ее.

Список литературы

1. **Асмолов, Г.А.** Интернет, сетевое сообщество и взаимопомощь как стандарт образования / Г.А. Асмолов// *Образовательная политика.* – 2011. – № 1. – С. 53-59.
2. **Курылев, А.С.** Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования : автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.08 / А.С. Курылев ; Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота. — Калининград, 2008. — 40 с.
3. *Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа* / [сост. Е.С.Савинов].—2 е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — 204 с. — (Стандарты второго поколения).— ISBN 978 5 09 022564 9.
4. *Программа развития* / НП «Телешкола» (Некоммерческое партнерство «Телешкола»). — М., 2011. — 51 с.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт.* [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=360>.

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОГО ДЕЙСТВИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СТУДЕНЧЕСКОМ ТЕАТРЕ

Лимаренко Л. И.

Херсонский государственный университет, г. Херсон

Постановка проблемы. Сегодня в условиях качественных изменений в социальной, экономической и культурной жизни Украины остро ощущается необходимость радикальной перестройки в сфере образования, целью которого явилось бы, наконец-таки, практическое воплощение благородной идеи формирования личности, способной к самоопределению, самореализации и самосовершенствованию.

Высшая школа касается многих вопросов профессиональной подготовки специалистов, среди которых важное место принадлежит проблеме формирования высококвалифицированных педагогических кадров, специалистов нового уровня, педагогов-мастеров, в совершенстве владеющих профессиональными умениями, в частности, искусством речи.

Язык является одним из характерных признаков любой современной нации. Его основная функция – обеспечение общения, хранения и передачи знаний, взаимопонимания. С помощью языка происходит обмен информацией, передача определенных знаний, обмен мнениями, жизненным опытом и т. п.

Конечно, язык развивается в условиях живого общения между собеседниками, он неотъемлем от речи как индивидуального психического процесса, средства мышления, поведения человека, связи и передачи информации.

Речь является также один из основных инструментов профессиональной деятельности специалистов, в том числе и педагогов, призванных по роду своей деятельности воспитывать умы и сердца подрастающего поколения.

Проблемы развития речи педагога вызывают непосредственный интерес и постоянно находятся в поле зрения отечественных ученых. Современные исследования по данной тематике акцентируют внимание на формировании профессионально-педагогической коммуникации в ходе изучения специальных дисциплин, предусмотренных учебными планами вузовской программы.

Анализ основных исследований и публикаций. История изучения вопросов развития речи учителя связана с именами таких известных отечественных учёных – педагогов как Н.Д. Бабич, В.А. Кан-Калик, А.П. Коваль, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и многие другие.

За последнее десятилетие для студентов и преподавателей университетов издано большое количество учебников по выразительному чтению, культуре речи, искусству сценической речи и речевой коммуникации. Особого внимания в этом плане заслуживают научные труды современных ученых: Н.П. Волковой, Д.В. Будянского, И.А. Зязюна, А.П. Овчинниковой, Г.М. Сагач и других.

Однако вопросы исследования развития искусства речи в работе студенческого театра еще не нашли должного обоснования, что и определило **цель данной публикации**, а именно – выбор наиболее эффективных методов и форм развития словесного действия будущего педагога в условиях студенческого театра.

Изложение основных положений. По мнению В.А. Сухомлинского, искусство речи педагога, воспитателя, это искусство говорить, обращаться к человеческому сердцу. Указанный автор доказывает, что слово является «мощным инструментом, без которого нет школы и педагогики». Он очень точно определяет значение слова учителя в развитии личности ребенка: «Слово – это словно тот мостик, через который наука воспитания переходит в искусство, мастерство» [2].

Слово – это действительно мостик, через который можно достучаться, проникнуть в сокровенные уголки человеческой души. Поэтому очень важно, чтобы в каждом слове преподавателя жила душа, страстность, его взволнованность, только тогда он будет способен пробудить мысли, чувства детей и повлиять на них.

Несомненно, к сказанному, необходимо добавить, что успех педагогической деятельности обеспечивает умение правильно, ярко, образно, энергично, чётко говорить, способность жестом, мимикой, взглядом передавать свои чувства и отношение к окружающему миру. Только с помощью высококультурной, педагогически целесообразной речи можно развить творческое начало личности, пробудить интерес к искусству живого слова и сформировать практические умения, которые являются базой профессионального современного мастера своего дела.

Как уже отмечалось выше, проблема формирования профессионально-педагогической коммуникации в высших учебных заведениях решается благодаря специальным дисциплинам учебного плана: «Выразительное чтение», «Культура речи», «Сценическая речь», «Риторика», «Искусство сценической речи и публичного выступления» и т. д. При этом обычно используются методологические основы театральной педагогики.

Опыт практической работы свидетельствует, что студенческие театры вузов является средством профессионального самосовершенствования личности будущего учителя. Именно уникальная синтетическая природа деятельности театрального коллектива создает возможности для развития речи студента.

С целью эффективного развития словесного действия педагога в качестве ведущего направления учебно-воспитательного процесса студенческого театра, на наш взгляд, целесообразно использовать современные педагогические тренинговые технологии. При этом следует отметить необходимость совершенного владения такой технологией, умение разбираться в её сути, четко ставить цели, педагогические задачи и постепенно усложняя их, достигать желаемого решения. Только при таких условиях развитие словесного действия педагога в студенческом театре будет плодотворным и эффективным.

В контексте данного исследования под тренинговой технологией следует понимать специальный тренинг по основным разделам искусства сценической речи: техники речи и логики. Вполне закономерно, что именно система К.С. Станиславского, как научное обоснование воспитания актера, стала первоосновой, для совершенствования речевой подготовки будущего педагога и подбора упражнений тренинга для участников студенческого театра. При этом следует подчеркнуть, что преподаватель любого направления – это также актер. И хотя он не на сцене театра, от него требуется владение искусством живого слова (только в условиях класса).

Напомним, что в своё время, именно К.С. Станиславский ввёл термин «словесное действие», который все больше и больше используется в педагогической практике. В широком понимании эта дефиниция определяет профессиональное речевое искусство педагога: голос и речь.

Благодаря словесному действию, учитель осуществляет интеллектуальное, эмоциональное, образное, нравственное влияние на своего воспитанника. Действенное слово убеждает, вызывает ответные чувства, размышления, формирует определенные отношения к услышанной информации от педагога. Бесспорно, что правдивое, эмоционально окрашенное словесное действие приобщает учеников к совместной работе, создает творческую атмосферу сопереживания. Но, чтобы достичь таких результатов в речевом искусстве, уместно ещё раз подчеркнуть целесообразность использования в студенческом театре тренинговой технологии, то есть специально организованного обучения для совершенствования личности будущего педагога. В ходе такой учебной работы достигается развитие словесного действия и открывается путь к творчеству. Разумеется, для этого необходимо чётко определиться с этапами тренинговой работы и поставить конкретные действенные задачи.

Целью данного тренинга (в его основе лежат упражнения по главным разделам искусства сценической речи) является подготовка речевого аппарата личности к педагогическо-сценической деятельности. Суть её заключается, прежде всего, в овладении техникой речи: умении пользоваться правильным дыханием, голосом и дикцией.

В содержание тренинга по технике речи входят следующие этапы работы со студентами:

1. Подготовка тела к речевой деятельности (приводится в порядок внешний вид, обеспечивается нужный мышечный тонус тела и психологический настрой на занятие);

2. Тренаж и разогрев активных органов речевого аппарата (выполнение артикуляционной гимнастики);

3. Развитие профессионального дыхания (выполнение дыхательной гимнастики А.Н. Стрельниковой и комплекса упражнений на развитие дыхания);

4. Подготовка голоса к звучанию (исполнение считалок на одном дыхании в движении);

5. Постановка речевого голоса (выполнение упражнений и гекзаметров);
6. Работа над дикцией (отрабатываются сложные словосочетания, а также простые и усложнённые скороговорки в движении);
7. Расслабление тела (выполнение специальных упражнений на расслабление и отдых физического аппарата студента, то есть тела).

Важно отметить, что каждый перечисленный этап работы имеет конкретно определенную цель, на которую срабатывают, отобранные специальные упражнения и литературные тексты.

Однако, работая над небольшими по объёму текстами, внимание студентов направляется на воспитание навыка «ежеминутного» рождения слова, которое невозможно без постоянного взаимодействия с таким понятием, как образ внутреннего видения. К.С. Станиславский указывал, что говорить – значит действовать, но действовать думая, и порождая образное видение. И чем ярче будут картины видения исполнителя в его собственном воображении, тем сильнее он будет воздействовать на аудиторию. Только при таких условиях словесное действие становится продуктивным и целенаправленным.

Многолетний опыт работы показывает, что использование тренинговой технологии с начинающими участниками студенческого театра даёт возможность за небольшой промежуток времени добиться хороших и даже высоких результатов в развитии речевого искусства будущего педагога и открывает ему путь к творчеству. Поэтому следующим этапом работы над речью в студенческом театре является создание спектакля, где словесное действие рассматривается как живое взаимодействие с партнерами и окружающей средой.

Создание спектакля со студентами – очень увлекательный, интересный, но и сложный творческий процесс. Общеизвестно, что слово является одним из основных средств театрального воплощения драматического произведения, благодаря чему и рождается спектакль. Бесспорно, что в студенческом театре, как и в профессиональном драматическом, важнейшим средством театральной выразительности также является *слово*, которое должно быть волевым, действенным, целенаправленным. Именно от словесного действия зависит построение мизансцен спектакля. Существует также взаимозависимость речевой характеристики образа и его пластического решения.

Работа над речью в спектакле – это одна из важнейших задач учебно-воспитательного процесса студенческого театра. Если мизансцена считается языком режиссера, то прерогатива актёра – слово и действие, его речь, как средство борьбы в достижении цели, которой живет определенный персонаж. Действенное слово всегда содержательно и многогранно. Но, в создании образа, в сценическом общении важно и правильное дыхание, и поставленный голос, четкая, ясная дикция и логика языка. Основными составляющими последней являются: логическое ударение, логическая и психологическая паузы, интонация, мелодика, кинолента видений и подтекст. По К.С. Станиславскому смысл творчества всегда заключён в подтексте. Великий театральный реформатор

считал, что без подтекста слову нечего делать на сцене. Он неоднократно напоминал актерам в момент их творчества, что слова от автора, а подтекст – от актера, который раскрывает его своей интонацией слова, психологической паузой и невербальной коммуникацией: глазами, мимикой, жестами, пластикой тела. Дополняя словесное действие, невербальные средства помогают правильно и исчерпывающе передавать, адекватно воспринимать мысли. Происходит этот процесс, как правило, неосознанно, непроизвольно, хотя при определенной самоорганизации личности его можно и нужно контролировать. Невербальный язык существенно влияет на взаимоотношения, определяет эмоциональную атмосферу, самочувствие персонажей или собеседников. К.С. Станиславский подчеркивал, что руками актеры выражают свои мысли, а Е.Б. Вахтангов утверждал, что руки актёра – глаза его тела. В развитие этой вахтанговской мысли можно заметить, что руки учителя, как и руки актера, являются техническим средством в достижении сценическо-педагогической цели. Использование и понимание учителем невербального языка помогает существенно повысить эффективность взаимодействия и обмена информацией.

Собственный опыт руководства студенческим театром «Студи - Арт» Херсонского государственного университета убеждает, что при создании спектакля обязательным условием является сосредоточение на определении языково-речевых проблем сценического материала, на вопросах, которые требуют наибольшего внимания (жанр, стиль драматургического языка – «речи спектакля», чувства языка классики либо современности, связь речи с движениями и т. п.). Конечно же, в преодолении трудностей по развитию и отшлифовыванию словесного действия спектакля, полезна индивидуальная работа с актерами над ролью.

Индивидуальная работа с актёрами над ролью включает в себя следующие параметры:

- определение точных сценических задач и их связь с речевым поведением актера (неточность актерской позиции, а именно, определение его задач, мотивов, поступков лишают актера внутренней активности, вызывают неточность речевого воздействия);
- раскрытие речевой характеристики образа в соответствии с замыслом спектакля;
- работа над действенным характером речи;
- борьба с многоударностью речи;
- определение в диалогах, монологах «опорных» слов, фраз, важных для восприятия событий и сверхзадачи спектакля;
- работа над монологом, то есть точное построение словесного действия, определение задач в эпизодах и поиск выразительных речевых приспособлений (недопустимость подмены словесного действия ненужным пафосом, декламацией);

- поиск и нахождение мизансцен тела в процессе словесного действия спектакля;

- выявление недостатков речи (орфоэпических, дикционных, голосовых) и разработка комплекса упражнений для исправления этих недостатков, а также закрепление тех речевых навыков, которые соответствуют сценическому замыслу конкретного спектакля.

Итак, в соответствии с предлагаемой схемой работы над словесным действием персонажа, участник студенческого театра поднимается на новую ступень опосредствования, потому что ему предложены не только обстоятельства действия, но и несвойственный для него, как человека в жизни, характер языка. А это уже означает совсем другой способ чувственности, выражения внутренней жизни. Достижение такого результата есть свидетельство того, что душевный и физический аппарат исполнителя роли работают на сцене органично по всем законам природы человека.

В заключение, хотелось бы сосредоточить внимание ещё на одном, по нашему мнению, очень важном моменте – работе над диалогами спектакля, поскольку именно в диалоге раскрываются позиции, интересы, взгляды, смысловая нагрузка, самоопределение, влияние персонажей друг на друга.

Пройдя в студенческом театре школу диалогического общения, будущий педагог сумеет построить свой урок как диалогическое взаимодействие и научит учащихся высказываться и умело вести диалог, который в современном мире является мощным средством обеспечения активного взаимодействия субъектов. Согласно высказыванию И.А. Зязюна, диалог «получил в последнее время новый смысл и социальную ценность в построении реальных субъективных позиций человека и как наиболее действенное средство построения сложных систем отношений на разном уровне и в разных пространствах современной общественной жизни, который становится важным творцом исторически новой социальности. Этот диалог является необходимым условием развёртывания и развития межличностных, межгрупповых, межгосударственных субъективно значимых отношений: образовательно-воспитательных, культурных, экономических, политических и т. д.» [1, с.602.].

Выводы. Использование специального тренинга по основным разделам искусства сценической речи в учебно-воспитательном процессе студенческого театра и сценическое воплощение пьесы в спектакль дают возможность студентам овладеть живым, профессионально выраженным словом. При этом достигается максимально возможный уровень как вербального, так и невербального взаимодействия.

В итоге, участник студенческого театра – будущий педагог приобретает способность активно влиять на сознание зрителей, в том числе и на своих будущих учеников, передавать им свои мысли, чувства, «киноленту видений», знания, приобретённый опыт пережитых на сцене жизненных ситуаций. Более того, имея в своём профессиональном багаже опыт активной актёрской работы, а

значит, и словесного взаимодействия, приобретённого в мастерской театра, каждый такой студент, во-первых, обретает способность целенаправленно влиять на сознание учащихся, а, во-вторых, учит их умению вести диалог.

Перспективы дальнейших поисков в направлении исследования. В дальнейшем планируется более детальное рассмотрение этапов работы тренинговой технологии, специально организованного обучения для профессионального совершенствования целостной личности будущего педагога в условиях деятельности студенческого театра.

Список литературы

- 1. Зязюн И.А. Философия педагогического воздействия: Монография / Иван Андреевич Зязюн. – Черкассы: Изд. от. Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, 2008. – 608 с.*
- 2. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. В 5 - ти т., Т. 5. Статьи. – М.: Сов. школа, 1977. – 639 с.*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Логутова Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Модернизация системы современного образования предполагает внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Приоритетным направлением Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. Изменяется парадигма современного Российского образования и актуальным становится не только компетентный, но и деятельный подход.

Социальная компетентность в младшем школьном возрасте базируется на таких личностных образованиях как мотивация достижения, произвольность, позитивное отношение к себе, высокая самооценка, (умение определять эмоциональные состояния других людей), способность к конструктивному поведению в трудных ситуациях, (умение конструктивного разрешения конфликтных ситуаций).

В составе основных видов универсальных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурминская, И.А. Володарская, 2008).

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по обращению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; разрешение конфликтов; выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

В психолого-педагогической литературе существует два подхода к решению проблемы соотношения понятий «коммуникация» и «общение»: в соответствии с одним из них оба понятия отождествляются. Так, Б.Ф. Ломов (1980) определяет общение как «взаимодействие субъектов», в процессе которого осуществляется связь одного субъекта с другим субъектом. Я.Л. Коломинский конкретизирует

определение общения, рассматривая его как «информационное и предметное взаимодействие» (Я.Л. Коломинский, 2006). Тем самым автор выделяет такие функции общения, как передача информации и установление контакта между субъектами в процессе их совместной деятельности.

А.А. Бодалев вносит в данное определение эмоциональный компонент. Он рассматривает общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений (субъективно переживаемых взаимосвязей) между людьми. Для продуктивного общения с другими людьми А.А. Бодалев предполагает необходимость обладания личностью определенной психологической культурой, коммуникативными умениями, основными элементами которых является (А.А. Бодалев, 2007):

- 1) умение разбираться в других людях и верно оценивать их психологию;
- 2) адекватно эмоционально откликаться на их поведение и состояние;
- 3) выбирать по отношению к собеседникам такой способ обращения, который отвечал бы их индивидуальным особенностям.

Л.А. Аухадеева (2010), рассматривая коммуникативную деятельность, предположила, что каждой из сторон коммуникативной деятельности соответствует владение блоком определенных умений. Под коммуникативными умениями и автор понимает не только обмен информацией, а все умения, необходимые в общении. Коммуникативные умения включают в себя три взаимосвязанные группы:

- 1) социально-психологические – умения строить взаимоотношения в деятельности и общении. Основное назначение этой группы – выработка стратегии и построение плана действия, ориентированного на психолого-педагогическое воздействие на коллектив и его членов целью достижения стоящих перед ним задач;

- 2) коммуникативно-организаторские (оперативные) осуществляют последовательность выполнения этапов управленческого цикла планирование, инструктирование и контроль;

- 3) интегрированные коммуникативные умения позволяют ориентироваться в ситуации общения, управлять своим поведением, слушать и понимать партнера.

Младший школьный возраст может быть определен как оптимальный период для формирования коммуникативных способностей, активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных, речевых умений, способов различения социальных ситуаций.

Основной целью исследования, проведенного в муниципальном общеобразовательном бюджетном учреждении «Лицей №1» г. Оренбурга, стало исследование различий в сформированности коммуникативных умений младших школьников обучающихся по программе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения и младших школьников,

обучающихся по традиционной образовательной программе. В исследовании приняли участие учащиеся 2-х классов, из которых 51 человек обучается по программе Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения в течение двух лет (экспериментальная группа) и 49 человек обучающихся по традиционной образовательной программе (контрольная группа).

Проведенное исследование позволило выявить уровни сформированности у младших школьников таких коммуникативных умений как учет позиций собеседника в общении, умения передавать информацию и навыка сотрудничества. Низкий уровень сформированности таких коммуникативных умений как действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности демонстрируют 26% испытуемых экспериментальной группы и 45% испытуемых контрольной группы. Выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) показало, что 13% испытуемых экспериментальной группы и 18% испытуемых контрольной группы имеют низкий уровень сформированности данного коммуникативного умения.

Второклассники продемонстрировали высокий уровень сформированности умения реагировать действиями на предлагаемые вопросы и задания (76% - экспериментальная группа, 71% - контрольная группа) и действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) (78% - экспериментальная группа, 76% - контрольная группа). Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что существуют существенные различия в сформированности испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Высокий уровень сформированности коммуникативных склонностей продемонстрировали 22% учащихся 2-х классов, обучающихся по программе ФГОС второго поколения и 6% учащихся 2-х классов, обучающихся по традиционной образовательной программе.

Расчет значимости различий между выборками испытуемых проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни. Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (1028,5) находится в зоне значимости, следовательно, можно говорить о наличии существующих значимых различий по уровню сформированности коммуникативных склонностей между группами испытуемых.

Соотнесение результатов исследования коммуникативных умений и навыков испытуемых позволяет сравнить уровни сформированности таких показателей как коммуникация как взаимодействие (методика «Левый, правый» Ж. Пиаже), коммуникация как кооперация (методика «Рукавичка» Г.А. Цукермана), коммуникация как условие интериоризации (методика «Дорога к дому» Г.А. Цукермана) в экспериментальной и контрольной группах. Проведенное исследование показало, что не существует различий между уровнями сформированности коммуникации как взаимодействия младших

школьников экспериментальной и контрольной групп. Абсолютное большинство испытуемых демонстрируют высокий уровень сформированности данного умения.

Взаимодействие, предполагает действие друг на друга двух и более субъектов, в то же время означает, что каждый из них также находится во взаимном действии друг с другом. Особенностью взаимодействия является активность обеих сторон. Активность есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия.

Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания. Основными критериями оценивания коммуникации как условия интериоризации служат:

- рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий,
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет;
- умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности.

В ходе нашего исследования, предположение о том, что учащиеся 2-х классов, обучающихся по программе ФГОС второго поколения имеют лучше сформированные коммуникативные навыки по сравнению с учащимися обучающимися по традиционной образовательной программе, подтвердилось лишь частично. Второклассники, обучающиеся по программе ФГОС второго поколения, значительно превосходят своих сверстников, обучающихся по традиционной образовательной программе только, в уровне сформированности коммуникативных склонностей и развитии коммуникации как условия интериоризации. Поэтому, по результатам данного исследования, мы можем говорить лишь о тенденции того, что введение Федеральных образовательных стандартов второго поколения способствует развитию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий.

Анализ теории и практики формирования коммуникативных умений младших школьников свидетельствуют о его существенных недостатках. Ученые в меньшей степени уделяют внимание рассмотрению педагогических условий и путей формирования коммуникативных умений младших школьников, особенно во внеучебной деятельности. Мало уделяется внимания их формированию с учетом индивидуальных показателей развития (уровень развития коммуникативных умений, наличие или отсутствие отклонений в психическом развитии, возрастные особенности); недостаточно полно используются возможности внеучебной деятельности, а именно включение в нее таких практико-ориентированных средств формирования коммуникативных умений, как игры, тренинги, специализированные упражнения.

Актуальность поднятой проблемы вызвана потребностью психологов, педагогов, родителей в совершенствующихся методах психолого-педагогического

воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью развития коммуникативных умений, влияющих не только на результативность обучения, но и на процесс социализации и развития личности в целом.

Список литературы:

1. **Асмолов, А. Г., Бурминская, Г. В., Володарская, И. А.**, Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.- ISBN 978-5-09-025478-6.
2. **Аухадеев, Л.А.** Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки /Л.А. Аухадеев // Автореф. дис. ... докт. пед. наук.- М., 2010.
3. **Бодалев, А. А.** Психология общения. Избранные психологические труды /А. А. Бодалев //.- М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 256 с. - ISBN 5-89502-343-6, 5-89395-417-3.
4. **Коломенский, Я.Л.** Психология взаимоотношений в малых группах /Я.Л. Коломенский // . - Минск: ТетраСистемс, 2006. – 432 с.- ISBN 5-92680-554-6.
5. **Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н.** Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф Ломов, Е. Н. Сурков // . - М.: Наука, 1980. – 280 с.

СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Мальгина Т.М.

ГАОУ СПО «Колледж сервиса г. Оренбурга»

Важнейшим признаком современного предпринимательства является самостоятельность и независимость хозяйствующих субъектов. В основе их поведения лежат внутренние побуждения. Каждый человек, становясь предпринимателем, самостоятельно решает все вопросы деятельности своего предприятия исходя из экономической выгоды и рыночной конъюнктуры. Предпринимательство немислимо без *новаторства, творческого поиска*. Эффективно работать может только тот, кто обеспечивает высокое качество и постоянно обновляет продукцию. Способность к принятию нестандартных решений, творческий подход к оценке ситуации всегда высоко ценились в деловом мире.

Развитие предпринимательства играет незаменимую роль в достижении экономического успеха, высоких темпов роста промышленного производства, является основой инновационного, продуктивного характера экономики. Чем больше хозяйствующих субъектов имеют возможность проявить свою инициативу и творческие способности, тем меньше разрыв между потенциальными и фактическими результатами развития. Освоение инновационного экономического роста невозможно в условиях искусственного ограничения созидательной творческой стихии, свободы хозяйственной инициативы, необходимой для этого мобильности всех производственных ресурсов.

Малое предпринимательство занимает важное место в экономике и играет важную роль в решении экономических и социальных задач – это создание новых рабочих мест, насыщение потребительского рынка товарами и услугами, увеличение налоговой базы и др.

Особое значение в успешном развитии предпринимательства имеет совместное решение основных проблем развития предпринимательской деятельности в образовательных учреждениях начального профессионального образования, в числе которых: определение статуса образовательного учреждения как субъекта предпринимательства, конкретизация условий развития структурных подразделений, выявление основных форм и методов государственной поддержки молодежного предпринимательства и т.д.

При всей очевидной специфике образовательных процессов в профессиональных учебных заведениях, несомненным является тот факт, что, наряду с различиями, в основе формирования предпринимательской культуры учащихся профессионального лица лежат, не в последнюю очередь, закономерности эстетического развития личности, которые могут быть успешно реализованы лишь при наличии соответствующих педагогических условий. Исходя из несомненной

значимости эстетических отношений в жизни человека, мы рассматриваем эстетическую культуру предпринимательства как одну из базовых основ личностного развития учащихся, позитивно проявляющуюся также и в профессиональной деятельности.

Это тем более важно, поскольку, как отмечают исследователи, одним из важнейших признаков становящейся постиндустриальной культуры XXI века является понимание *творчества* как основного производственного ресурса общества и важнейшей индивидуально-социальной ценности [1].

Творчество в жизни – это такой способ решения личностью жизненных задач, который позволяет индивиду полностью раскрыть свои сущностные силы, подлинные человеческие способности и внести свой оригинальный, индивидуальный вклад в ценности общества» [2, с.172].

Кроме того, в наступившей постиндустриальной культуре повсеместно изменяется *характер, содержание и мотивация труда*: Если базовым стимулом предшествующей, индустриальной эпохи было повышение уровня жизни, то ведущим стимулом постиндустриальной эпохи становится *повышение качества жизни*. Подобное повышение усиливает значимость такой неотъемлемой и, по сути своей, во многом эстетической функции культуры, незаслуженно игнорированной в предыдущие годы, как *комфорт, создание комфортных условий жизни человека* [3].

Специфика формирования эстетической культуры учащихся профессионального лица определяется учетом направленности будущей производственной деятельности выпускников (швейный профиль), что обуславливает, прежде всего, повышенное внимание к развитию деятельностного (практического) компонента эстетической культуры портных, закройщиков, модельеров. Вместе с тем успешность формирования эстетической культуры лицейстов самым благотворным образом сказывается и на нравственном облике учащихся, способствует развитию эстетического вкуса, гуманизирует межличностные отношения, духовно обогащает личность.

Важнейшей стороной становления эстетической культуры, одной из главных задач эстетического воспитания личности является понимание, восприятие и созидание прекрасного, красоты во всех сферах жизнедеятельности учащихся, при этом формирование эстетической культуры происходит во взаимосвязи с нравственно-духовным развитием, утверждением принципов гуманизма и любви во взаимоотношениях с другими людьми. Значимая роль в формировании эстетической культуры учащихся принадлежит искусству во всем разнообразии его видов.

Одно из основных направлений поиска резервов – изучение и переосмысление содержания начального профессионального образования, его форм, внедрение современных педагогических технологий.

Профессиональное образовательное учреждение начальной ступени – лицей швейного профиля – это сложнейший социальный институт, который занимается

подготовкой портных, закройщиков, модельеров. Будущие портные, закройщики, модельеры должны удовлетворить интересы заказчиков, прежде всего в сфере реализации эстетических потребностей. Поэтому формирование эстетической культуры учащихся в профессиональных лицеях швейного профиля становится не столько производственной проблемой, сколько проблемой педагогической.

Поскольку учащиеся профессионального лицея выполняют различные производственные операции при изготовлении и реализации швейных изделий, то столь обширная эмоционально-практическая деятельность с необходимостью предполагает активное проявление эстетических знаний, умений и навыков, чувств. Этим процессом необходимо управлять. Он должен стать в полной мере педагогическим.

В плоскости нашего рассмотрения особое значение имеет то обстоятельство, что эффективная организация эстетической деятельности в профессиональном лицее, активное формирование эстетической культуры позволит будущим рабочим устанавливать с окружающей действительностью многогранные содержательные отношения, творчески использовать свои эмоциональные и интеллектуальные силы, проявлять созидательные способности.

Список литературы

- 1. Артамонов, А.Л. Профессиональное становление специалиста гуманитарного профиля в контексте профессионально-культурного модуса поведения / А.Л. Артамонов, М.Г. Янова // Вестник Московского гос. обл. университета. Серия: Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 9-15.*
- 2. Логинова, Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 156-172.*
- 3. Подымов, Н.А. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, А.В. Репринцев ; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Академия, 2004. – 296 с. – ISBN 5-7695-2603-3.*

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Марченко Л.А.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Отличительной чертой современной образовательной ситуации является переход от государственного к государственно-общественному управлению, объединяющему усилия заинтересованных сторон в решении многофакторных проблем образования, предоставляющему педагогам, ученикам и родителям возможность выбора содержания, форм и методов организации учебного процесса и типа образовательного учреждения.

Важнейшая роль и реализации гуманистической парадигмы нашей жизни принадлежит региональным и, в особенности, муниципальным образовательным системам. Именно данный уровень лично формирующего воздействия во многом обуславливает педагогическую эффективность процессов сохранения, приумножения и последующей трансляции социально-культурных ценностей и национальных традиций, содействует успешности формирования в сознании молодых людей гуманистических констант общечеловеческой морали.

Практическая реализация обозначенных целей сопряжена с рядом трудностей, обусловленных не только наличием вполне очевидных причин материально-финансового характера как следствия кризисных тенденций в экономике и утверждения рыночных принципов хозяйствования, но и необходимостью более детальной разработки педагогической составляющей социокультурных механизмов личностного развития, что напрямую связано с характером управляющего воздействия на образовательную систему.

Вследствие своей полифункциональной сложности, вопросы совершенствования процесса управления развитием муниципальных образовательных систем, разработки научно-методических и нормативных материалов, обеспечивающих результативность управленческой деятельности в аспекте доминирования интегративных тенденций и гуманистических принципов, нуждаются в неослабном внимании педагогической теории и практики.

Более эффективному решению обозначенной проблемы будет способствовать преодоление имеющихся социально-педагогических противоречий между: интегративной сущностью муниципальных образовательных систем и недостаточной степенью включенности заинтересованных сторон в личностно-развивающую конкретику многофакторной педагогической деятельности; необходимостью актуализации интегративных аспектов управленческого воздействия на развитие муниципальной образовательной системы и недостаточной разработкой педагогической составляющей такого влияния; определенной декларативностью призывов к организации взаимодействия

структурных компонентов муниципальной образовательной системы исходя из приоритета гуманистических принципов и недостаточным обоснованием социально-педагогических механизмов инициирования данных процессов.

На наш взгляд, интеграция станет заметным фактором совершенствования процесса управления развитием муниципального образования, если взаимодействие структурных составляющих образовательной системы будет строиться исходя из приоритета гуманистических принципов, а основным механизмом интеграционного управления выступят комплексные целевые социально-педагогические программы, инициативным центром реализации которых станет межведомственный координационный совет.

Концептуальные основы приведенного положения определили философские идеи о противоречии как базовой основе любого развития, осуществляемого в диалектическом единстве потенциального и актуального, становящегося и ставшего, дискретного и непрерывного, интегративного и деструктурного, а также закономерности и эвристический потенциал вероятностного моделирования образовательных систем в инновационном пространстве педагогического поиска. Педагогически важной является теория целостности личностно-ориентированного образовательного процесса, реализуемого в условиях преимущественного доминирования гуманистических ценностей.

Система государственного образования призвана обеспечить такую результативность учебно-воспитательного процесса, которая позволила бы вступающим в жизнь молодым людям создать необходимые условия для достойного социально-экономического, культурного, информационного и технологического развития общества. Изменяющийся социум повсеместно утверждает императив постоянного самообновления, вследствие чего направленность управленческого воздействия на образовательную систему имеет исключительно развивающий характер.

Многосложная структура образования, номенклатурно раскрываемая через цели, содержание, механизмы, отношения взаимодействующих субъектов, управленческие органы, общественные организации и другие социальные институты, уже изначально, исходно предполагает факт наличия в пространстве своего существования объединенных усилий заинтересованных сторон. Подобное взаимодействие может осуществляться в различных формах – системной целостности, ассоциативного единства, юридически-правового союза и многих других.

Однако высшим уровнем содержательно-смыслового единения образовательных субъектов выступает интеграционная общность как всеохватывающая, всесторонняя и всепроникающая данность, возводящая своего совокупного «носителя» на новые уровни продуктивной деятельности. Исходя из чего, характер управляемого восхождения образовательной цельности к обозначенным высотам должен быть интегративным по своей сути, начиная

постановки целей, планирования, выполнения, учета, анализа и вплоть до этапа оптимизирующей коррекции.

Интегративное управление, или формирующая намеренность, где решающей, движущей силой является эффект взаимодействующего единства, предполагает поиск инновационных способов развития образовательной сферы, в том числе в области реализации эвристических резервов практико-ориентированной программно-проектной, деятельности, детальной разработки педагогической составляющей социокультурных механизмов личностного развития, что напрямую связано с особенностями побуждающего влияния.

В силу многофункциональной представленности процессов социализации и индивидуализации личности, образовательная система изначально имеет интегративный характер, ценностно проникающий все стороны ее бытия [1].

Социальное взаимодействие, реализуемое в образовательном пространстве, включает когнитивный, эффективный и конативный (поведенческий) компоненты и осуществляется в функционально-ролевой и эмоционально-межличностной взаимосвязи. Как правило, функционально-ролевое взаимодействие возникает в сферах познания, предметно-практической и духовно-практической деятельности, организованной игры, спорта и имеет целью их обслуживание [2;3].

Интегративный подход к управлению развитием (муниципальной) образовательной системы направлен, главным образом, на оптимизацию (гармонизацию) эмоциональной сферы личностно-развивающего взаимодействия, не в последнюю очередь связан с акцентированием воспитывающей (гуманизирующей) стороны ее формирующего влияния.

При этом педагогическая центрированность образовательной целостности обусловлена ее смысловым доминантным ядром – воспитательной системой. Специфика воспитательных систем, древнейшей из которых является семья, определяется, прежде всего, их назначением – подготовкой подрастающих поколений к жизни и труду, обеспечение преемственности поколений в процессе развития общества.

Список литературы

- 1. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М : Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-89149-016-1.*
- 2. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с. – ISBN 978-5-91180-152-6.*
- 3. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. – ISBN 5-7695-0601-6.*

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Попова И.В.

ГБУ ОШИ «Губернаторский многопрофильный лицей-интернат для одаренных детей Оренбуржья», г. Оренбург

Современный мир характеризуется, как постиндустриальное общество, главной отличительной чертой которого является процесс глобализации. Все государства и страны стремятся к созданию единого глобального общества, в котором каждый из нас будет чувствовать себя частью единого общества космополитов.

В складывающихся условиях, когда происходит тотальное смешение культур, интегрируются и унифицируются экономические и политические системы многих ведущих государств, вопрос о взаимопонимании и взаимодействии между людьми встает особенно остро.

В западной философии, начиная с эпохи Нового времени, человек представляется независимым «субъектом» познания и действия (эгоцентрическая теоретико-познавательная установка Р. Декарта), исходя из этого, возникают вопросы о том, насколько эти субъекты являются самодостаточными, возможна ли и как происходит коммуникация между ними, существуют ли устойчивые условия познания и взаимопонимания?

С первых дней жизни индивид становится источником порождения и приобретения психологического, жизненного и личностного опыта. Главный вопрос, вытекающий из данного предположения, как может индивид, будучи носителем лично им накопленного опыта, понимать других суверенных «субъектов»?

С позиции культурной общности, в которой социализируется человек, особую актуальность приобретает феномен «интерсубъективности».

Интерсубъективность понимается как определенная структура индивидуального сознания, отвечающая факту существования других индивидов; особая общность между познающими субъектами, условие взаимодействия и передачи знания или – значимости опыта познания одного для другого (Философия: Энциклопедический словарь).

Родоначальником понятия является немецкий философ, основатель феноменологии Э. Гуссерль. Интерсубъективность непосредственно разрабатывалась в феноменологически ориентированных социальных теориях, где одним из ведущих являлся вопрос соотношения и взаимодействия индивидуального и социального.

Феноменология – одно из направлений в философии XX века, в котором сознание рассматривается в качестве основного предмета подлинного философского анализа, благодаря чему создается сама возможность восприятия

реальности. Тем самым объектом феноменологического анализа является не реальность, но акты сознания, в которых эта реальность конструируется (Философский словарь, 2003).

Проблема интерсубъективности ставится Э. Гуссерлем в «Пятой картезианской медитации», в которой он рассматривает проблему рефлексии. Как полагает Э. Гуссерль «...каждый субъект, рефлексируя, выстраивает мир специфически, этот мир - опыт субъекта, зависящий только от его познания, отсюда следует значение проблемы взаимоотношения субъектов.» То есть, субъект естественным образом выстраивает в себе «других», каждый из которых рассматривает мир в своем опыте, и, в силу этого, мир может представляться как объективно сущий».

Феномен интерсубъективности может быть рассмотрен с позиции трех аспектов: культурного, нормативного и функционального (английский ученый Могхаддам). Культурная сторона имеет большое значение, так как напрямую влияет на реалии, быт и мир отдельно взятой общности, которая сформировалась еще до рождения человека, и с которой он столкнется в процессе социализации. Подход к понятию может быть нормативным, так как большинство помыслов и действий человека регулируются законами и нормами, установившимися в окружающем его социуме, гораздо в большей степени, чем личностными внутренними желаниями. И, наконец, функциональность. Понятие это раскрывается с позиции функций личности в обществе, в жизни страны. Для существования каждому социально-политическому строю требуются определенные личности, обладающие конкретными психологическими чертами, способные защитить и обеспечить систему.

Основываясь на вышесказанном можно сделать два предположения:

6. Нормативно-правовая база воспитывает в личностях определенное мировосприятие, включая способы понимания и коммуникации с другими индивидами.

7. В процессе социализации, субъекты обретают представления о мире, то есть содержанием интерсубъективности являются объективные представления данного общества о мире.

Система норм управляет жизненными взглядами каждого субъекта. Мы учимся воспринимать окружающий мир и действовать в нем сквозь призму сложившихся в нашем обществе формул поведения и порядков, и процесс этот начинается задолго до рождения. В подтверждение этому можно привести проведенное европейскими учеными исследование о тонах плача трех и пятидневных новорожденных Германии и Франции («Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language» Birgit Mampe, Angela D. Friederici, Anne Christophe and Kathleen Wermke). Исследование показало, что плач французских новорожденных обладает повышающейся, а немецких понижающейся интонацией. Это является следствием того, что в последний триместр беременности плод перенимает языковую интонацию, присущую его родному

языку. Так если даже бессознательное поведение новорожденного несет на себе культурной отпечаток окружающего его общества, что уже говорить о его влиянии на формирование образа мышления, восприятие мира и дальнейшее поведение социализирующегося в этих культурных рамках индивида. Рассматривая данные вопросы, психофизиологическая предпосылка и условия развития интересубъективности становятся очевидными.

Таким образом, можно говорить, что разница в поведении и восприятии мира, на которые имеет огромное влияние норма, значительная. Индивид впитывает в себя культуру, правила, нормы поведения и морали общества, в котором он растет и воспитывается. Например, исследование канадских психологов (A. Morrison, T. Morrison, and Franklin (2009) показало, что между двумя сходными группами людей, чьи культуры существуют в непосредственном взаимодействии, существуют разногласия и различия. Исходя из этого примера мы выходим на следующий уровень различий — межкультурный.

Существует большое число исследований, рассматривающих вопрос о значительном влиянии на жизненную позицию личности общества, в котором он воспитывается. Особенно широко эти вопросы рассматриваются в журналах и публикациях по межкультурной психологии и коммуникации (например, Берри, Пуртинга, Сегаль, Дасен, 2002, Мацумо, 2001). В условиях экономической, политической, общественной интеграции вопрос о снятии культурных барьеров приобретает безотлагательный характер. Межкультурные различия возникают в процессе социализации, а общественная позиция относительно окружающего мира имеет большое значение на представления индивида. Для успешной деятельности и самореализации индивид должен в известной мере преодолевать чисто субъективный характер восприятия окружающего мира в пользу учета точки зрения Другого, а с этой позиции исследователь вновь отсылают нас к понятию интересубъективности (Мацумо, 2001).

Реформирование современной системы образования уже сейчас требует принципиально новой теоретико-идеологической базы, предполагающий глубокий философский анализ сущности коммуникативных аспектов образовательного процесса, касающегося в первую очередь экзистенциально-феноменологических законов личностного бытия участников сложнейшего с точки зрения философско-антропологической проблематики образовательного процесса. Мы обязаны знать определяющие личностные факторы, обеспечивающие максимальную эффективность образовательно-воспитательных актов трансляции знания от конкретной, индивидуально неповторимой личности преподавателя к конкретной, столь же уникальной личности студента.

Образовательный процесс основывается на сложной экзистенциально-феноменологической структуре глубинных интенциональных переживаний, обеспечивающих коммуникативный диалог между личностью, передающей знания и личностью, воспринимающей знание. Овладение законами процессов

коммуникации в актах передачи и восприятия новых знаний являются решающим фактором совершенствования обучения и воспитания молодежи.

В диалогическом обучении студенты, преподаватели и содержание обучения имеют интересубъективную связь. Ганс Георг Гадамер рассматривал проблему интересубъективной природы образования в одной из своих основополагающих работах – философская.

Образовательная система, в которой нет прямого разделения на субъект и объект познания, интересубъективна по своей сути. Принципы диалогического обучения меняют соотношение сил, присущих традиционной педагогике. Роль студентов в герменевтическом диалоге переходит с позиции пассивного рецепиента на позицию сотворца образовательного процесса.

Также большой вклад в методику построения интересубъективной природы отношений в образовании внес Джорж Герберт Мид. Курс философии образования Мида, преподаваемый в Университете Чикаго, включает описание коммуникативного диалога «коммуникация - ... это процесс, в котором через взаимодействие происходит обмен личностными знаниями в результате чего окружающий мир наполняется смыслом». Эта идея имеет соответствия с взглядами Ричарда Арнетта на коммуникативную (1992) и взглядами Гадамера на герменевтическую систему. В среде непосредственного соприсутствия и взаимного влияния партнеры должны взаимодействовать для установления общих реалий, в рамках которых и происходит.

Отношения между преподавателем и содержанием обучения, преподавателем и студентами образуют единую и ведущую часть процесса обучения. Схема 1 иллюстрирует интересубъективность отношений между тремя элементами.

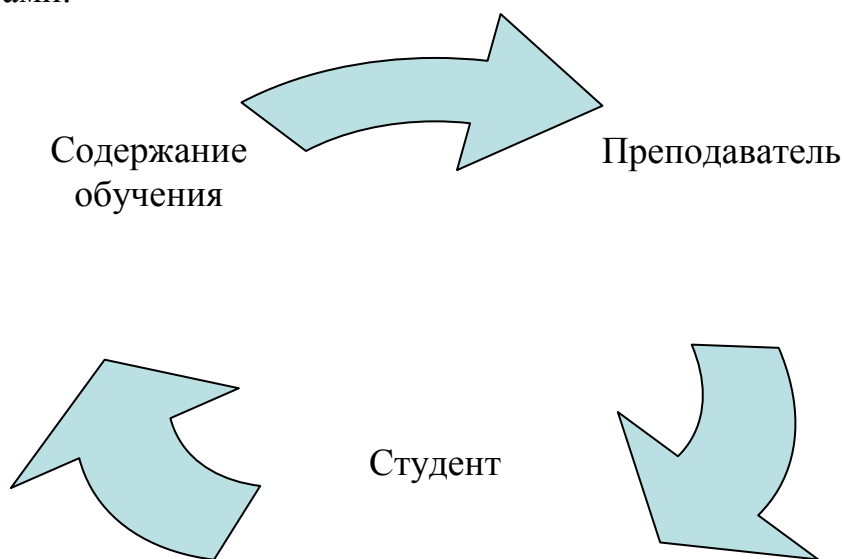


Схема 1. Интересубъективные отношения в коммуникативном диалоге

Гадамер высказал принципы общения, которые могут сопровождать интерпретацию текста в герменевтическом (диалогическом) кругу. Для Гадамера герменевтический круг вовлечен в практику – диалогическое общение происходит между равными субъектами. Субъект общения - это собеседники, выступающие как носители своего собственного мнения и взглядов. Интерпретация выступает открытым принятием информации, а не поиском универсальной правды.

Гадамер видел диалогических партнеров как находящихся в я-ты отношениях, где каждый участник слушает другого с вероятностью принятия его слов как правду. Партнеры уязвимы и в выражении своих идей, и в отношении открытости в принятии новых идей. Преподаватель больше не выступает в качестве «мастера» в процессе обучения, он учится наряду со студентами.

Предполагаемая коммуникативная система преподаватель-студент будет способствовать формированию в высшем смысле образованного человека в контексте отечественной образовательно-воспитательной традиции «нравственность прежде знания» (Л.Н.Толстой), превращающей знание из «вещи» в духовное качество. Способность регулировать высокое качество интуитивной коммуникации в интерсубъективном пространстве между преподавателем и студентом позволит формировать не просто «профессионалов», но целостных, творчески реализованных, высокоинтеллектуальных личностей с проявленными лидерскими качествами, способными принести максимальное благо обществу, демонстрируя пример высокоразвитой личности, способной возвысить других членов общества.

Список литературы:

1. *Философия: Энциклопедический словарь.* — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.
2. **Прехтль, П.** Введение в феноменологию Гуссерля — Томск: Водолей, 1999.
3. **Гуссерль, Э** Картезианские размышления / Пер. с нем. Д. В. Складнева. — СПб.: Наука, 1998.
4. **Moghaddam, F. M.** (2008b). *The psychological citizen and the two concepts of the social contract: A preliminary analysis.* // *Political Psychology*, 29, p.881–901
5. **Дьяконов, В.Г.** *Этика поступка и концепция «другого» М.М. Бахтина — Исток и предпосылка психологической онтологии диалога// Социальная психология.* – 2007. – №3 (2,3). – С. 18 -28.
6. **Mampe, B., Friederici, A. D., & Wermke, K.** (2009). *Newborns' cry melody is shaped by their native language.* *Current Biology*, 19, 1994–1997.
7. **Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R.** *Cross-cultural psychology: Research and applications.*, New York: Cambridge University Press — 2002.
8. **Moghaddam, F. M.** *Intersubjectivity, interobjectivity and the embrionic fallacy in developmental science// Georgetown University, the USA – 2010.*

О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБЛАСТИ МАТЕМАТИКИ

Рассоха Е.Н., Анциферова Л.М.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Рассмотрен современный взгляд на математическое образование в системе «школа-вуз». Обосновано введение научно-исследовательской деятельности в методической работе по математике у старшеклассников и студентов. Проведен анализ научно-исследовательской работы в школе и вузе.

На сегодняшний день полемика в области математического образования школьников и студентов, его методологического содержания разгорелась с новой силой. Причин тому достаточно много, но можно выделить некоторые из них, которые лежат на поверхности. Это большое число учебников, по которым учат школьников и студентов, и соответственно множество методик и подходов к изложению материала. Это профилирование классов на технические и гуманитарные, где в последних, изучение математики и других базовых дисциплин сводилось к нулю. Это и изменение итогового контроля по окончании школы и вступительных испытаний в вуз, и т.д. Но самая главная, на наш взгляд, причина – это результат всевозможных реформ, а именно, не слишком высокий уровень математической подготовки большинства выпускников средней школы. Общеизвестными фактами являются неумение школьников ориентироваться в незнакомых или малознакомых задачах, вникать в суть математического текста, раскрывать смысл понятий, их привычка действовать по заданному образцу.

Известно, что семь из десяти выпускников продолжают обучение в вузе. От того, какое математическое образование получит средний массовый школьник, в значительной мере будет зависеть успешное его обучение в высшей школе.

Некоторые ученые, например, И.П. Костенко, в своих публикациях говорят о возвращении к старым учебникам А.П. Киселева в школе и Н.Н. Лузина в вузе, методика изложения математического знания которых давала прекрасные результаты в 40-70-е годы прошлого столетия. На наш взгляд, нельзя полностью перенести опыт работы педагогов-математиков 40-70-х лет, прекрасно учитывающий специфику умственного развития и, который дал такие высокие результаты. Изменилась страна, изменилась экономика, изменилось само общество. Современное российское общество все больше приобретает черты общества информационного, характерной чертой которого является увеличение роли информации и знаний, увеличение роли человека как их носителя.

Многие ученые, сегодня, спрашивают: какое же восприятие математики должно быть сформировано у выпускника средней школы в XXI веке, среднестатистического выпускника, для которого мала вероятность стать в будущем специалистом в области математики? Должен ли массовый выпускник

воспринимать математику: 1) как инструмент, с помощью которого решаются конкретные профессиональные задачи, как, в частности, основу профессиональных знаний или, напротив; 2) как инструмент развития индивидуального мышления, базис для освоения любых областей деятельности, рационального постижения различных областей знаний? [7. С. 18-19].

Отражая ответы, на поставленные вопросы, из различных источников, можно сказать, что восприятие математики выпускником школы в первом смысле означает ориентацию только на потребности индустриального общества. В информационном обществе на первый план выходит развивающая функция математического образования. Теперь важно осваивать, изучать математические объекты, теории и методы не столько для дальнейшего их использования в решении определенного класса задач (большинству это не понадобится в их профессиональной деятельности), сколько с целью активации основных мыслительных компонент индивидуальности, приобретения личностью качеств самостоятельного мышления, незаменимых при оценке нестандартных ситуаций и поиске решений незнакомых, новых задач, развития способности личности гибко использовать эти качества мышления в различных меняющихся условиях.

С этих позиций математическое образование есть база, основа, фундамент и для профессионального обучения, и для перманентного самообучения личности. Ориентация же современного математического образования только на ориентиры и ценности индустриального общества – это шаг в прошлое. При таком подходе основная задача изучения математики в школе, а именно, развитие мыслительных качеств личности, остается скрытой, нереализованной, и те учащиеся, кто не связывает свою будущую профессиональную деятельность с математикой, лишаются возможности получить современную качественную подготовку к самостоятельной умственной деятельности.

Таким образом, если мы хотим ориентироваться на будущее, то есть на потребности общества информационного, то математику следует воспринимать, в первую очередь, как способ овладения системой современного аналитического, критического и творческого мышления [7. С.19].

В своем исследовании мы провели анализ реформирования математического образования в нашей стране за последние сто лет. Этот анализ позволил выделить как отрицательные стороны реформ, так и положительный опыт. Поэтому учитывая данную работу, а также анализ исследований в области развития математических способностей, многолетнюю практику своей работы, мы склонны считать, что на сегодняшний день одним из условий успешного развития математических способностей личности в системе «школа-вуз», и как следствие, повышения качества математического образования, является введение научно-исследовательской деятельности старшеклассников и студентов.

Для обоснования данного утверждения рассмотрим в чем заключается научно-исследовательская деятельность школьника, студента, роль педагога в ней, ее классификацию, структуру и т.д.

Из научно-исследовательской деятельности студентов и тем более школьников выделяют ее подвид – это учебно-исследовательская деятельность.

Учебной исследовательская работа называется потому, что главное назначение данной работы состоит не столько в получении научных результатов, имеющих объективную новизну, сколько в умении применять простейшие исследовательские умения и навыки.

Можно заметить, что в научной литературе, научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельности школьников и студентов разделяют весьма условно. Это связано с тем, что оба вида деятельности служат одной цели – формированию готовности учащихся к исследовательской работе, в том числе, выработке у них исследовательских умений, самостоятельности и т.д. Основное же различие между этими видами деятельности заключается в степени самостоятельности обучаемых при выполнении исследования и уровне новизны полученного результата [Самохина В.М., с.43].

Целесообразно отметить также, в связи с выше сказанным, что школьники занимаются учебной исследовательской деятельностью, а у студентов эта деятельность к старшим курсам уже начинает перерастать в научно-исследовательскую.

Поэтому, разграничивая эти деятельности для школьников и студентов, определим, для начала, учебно-исследовательскую деятельность школьников-старшеклассников. В этом вопросе можно согласиться с определением, данным в исследовании Тарановой М.В. Под учебно-исследовательской деятельностью понимают «деятельность учащихся по приобретению практических и теоретических знаний о предмете изучения на основе его исследования (наблюдения, анализа и т.д.), преобразования и экспериментирования с ним».

Выделяют следующие особенности учебно-исследовательской деятельности:

1) направленность (потребность) ученика на овладение содержанием школьного курса математики, овладение приемами и методами научного познания (метод аналогии, наблюдение, моделирование и т.д.);

2) направленность на усвоение общих способов учебных и исследовательских действий (под способами действий в психологии понимаются операции, благодаря которым человек открывает свойства предметов и явлений, в отношении которых и при опоре на которые, осуществляются исследования и преобразования);

3) изучение учебного материала строится по принципу содержательного обобщения, усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями; изучение учебного материала строится на основе принципа проблемности (усвоение знаний происходит в ходе учебного исследования);

4) результатом учебно-исследовательской деятельности является изменение самого ученика, его развитие, поскольку все конкретные цели учащегося имеют

общее направление на конечную цель – формирование навыков учебно-исследовательской деятельности [Таранова М.В., с. 42-43].

Основным содержанием учебно-исследовательской деятельности являются общие способы учебных и исследовательских действий (составлением алгоритмов, овладением приемами: аналогии, наблюдения, обобщения, самостоятельный подбор литературы, работа с каталогом, информационным обзором, конспектированием литературы, публичным выступлением с научным сообщением и пр.) по решению широкого класса задач. Деятельность учащихся направляется на овладение этими общими способами действий.

Выше выделенные особенности учебно-исследовательской деятельности определяют ее структуру:

- учебно-исследовательская задача;
- учебно-исследовательские действия;
- действия контроля и оценки.

Предназначение учебно-исследовательской деятельности состоит в том, что, будучи формой активности мыслительной деятельности индивида, по исследованиям психологов [Леонтьев А.Н., Матюшкин А.М., Поспелов Н.Н., Рубинштейн С.Л.], она является условием и средством его психического развития. Психическое же развитие обеспечивает школьнику усвоение теоретических знаний и тем самым развивает у него способности, и качества, необходимые для творческой и исследовательской деятельности: любознательность, целеустремленность, волю, трудолюбие и пр.

Учебно-исследовательскую задачу понимают как обобщенную цель учебно-исследовательской деятельности. Она ставится перед учеником в виде обобщенного учебного или исследовательского (проблемного) задания на предметной области задачи. Целью учебно-исследовательской задачи является развитие ученика, подведение его к овладению обобщенными приемами УИД. Следовательно, структуру учебно-исследовательской задачи можно представить в виде системы: цель; предметная задача (в нашем случае математическая).

Таким образом, цель учебно-исследовательской задачи выражается в виде обобщенного учебно-исследовательского задания, выполняя которое, учащиеся овладевают соответствующими знаниями и умениями, развивают свои личностные качества, т.е. достигают поставленной цели. Учебно-исследовательская задача разрешается через систему учебных заданий, которые выполняются учащимися при решении конкретных математических задач. Учебные задания помогают учащимся осознать цели учебно-исследовательской деятельности, что, в свою очередь, влияет на формирование ее положительных мотивов и превращение учащегося в субъекта этой деятельности [Таранова М.В., с. 44].

На основе анализа исследований В.В. Давыдова, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и некоторых других можно выделить

учебно-исследовательские действия, выполняемые учащимися в процессе решения учебных заданий. К ним относят:

- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего (основного) отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной формах;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом (алгоритмом, приемом);
- вычленение основного противоречия, формулирование проблемы;
- формулирование гипотезы;
- разбиение на задачи, решение которых способствует достижению цели;
- анализ, обобщение результатов, формулирование выводов и новых проблем, задач и некоторые другие.

В теоретической литературе особое место отводят действиям контроля и оценки в структуре УИД. Предполагается, что контроль и оценка должны присутствовать на всех этапах решения учебно-исследовательских задач.

Одной из особенностей осуществления контроля учебно-исследовательского действия состоит в том, что оно совершается в виде поиска и сопоставления (сравнение и постепенное отбрасывание) разных способов действий при решении учебно-исследовательской задачи. Другой особенностью контроля является его тесная связь с действием оценки.

Действие оценки позволяет определить, насколько выполнено требование учебно-исследовательской задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебно-исследовательских действий их конечной цели. Оценка предполагает содержательный и качественный анализ результата учебно-исследовательских действий и сопоставление их с целью. Именно оценка позволяет ученику сделать вывод о том, разрешима ли данная учебно-исследовательская задача, и можно ли переходить к действиям или необходимо искать новые варианты решения для достижения исходной цели [Таранова М.В., с. 45].

Можно сделать вывод, что контроль (опираясь на зону ближайшего развития по Л.С. Выготскому) должен проводиться на основе сотрудничества более опытного человека с менее опытным учеником. Благодаря такому подходу происходит приобщение последнего к культуре. Поэтому исследовательская деятельность учащегося – это процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей и формирование мировоззрения учащегося [Самохина В.М., с.41].

Таким образом, контроль и оценка предполагают внимание к содержанию своих действий, рассмотрение их особенностей с точки зрения требуемого

результата. На основе действий контроля и оценки формируется особая оценочная деятельность школьника.

При этом задачей педагога является создание гипотетико-проективной модели формирования развивающей среды для учащихся. Именно педагог должен задавать формы и условия исследовательской деятельности, благодаря которым у ученика должна сформироваться внутренняя мотивация подхода к любой возникающей перед ним проблеме с исследовательской, творческой позиции. Также исследовательская деятельность для школьников не может быть абстрактной. Ученик должен хорошо осознавать суть проблемы. Учитель не должен вести ученика «за руку» к ответу, а лишь как человек более опытный в поисках ответа на вопросы, совместно с учеником обязан искать решение [Самохина В.М., с.41].

Если внедрение в практику работы средней школы научно-исследовательской деятельности старшеклассников – это достаточно новое направление, то идея НИРС в отечественной дидактике высшей школы нашла широкое применение уже в 70-80-ые годы. Но в связи с экономическими реформами, начавшимися с 1992 года, этот вид деятельности практически исчез из жизни вузов. Но в настоящее время данная идея возвращается в высшие учебные заведения вновь, что абсолютно обоснованно.

Так, в нашем исследовании, выделены основные положения концепции НИРС, присутствующие в то время [Цыганкова А.]:

- принятие официальных государственных установок на «социальный заказ» в высшем образовании;

- направленность образовательного процесса на всестороннее и гармоничное развитие личности, которое конкретизируется в задачах, связанных с уровнем профессиональной подготовки специалиста, формированием качеств, ориентированных на развитие творческой личности, созданием условий для ее самореализации;

- формирование взгляда на систему образования как социального института удовлетворения потребности государства не только в высоких профессионалах, но и на качество удовлетворения потребностей человека в образовании.

Можно заметить, что они актуальны и сегодня.

Основные цели НИРС можно сформулировать следующим образом:

- развитие комплекса исследовательских знаний, умений и навыков у каждого студента;

- ознакомление с актуальными научно-техническими задачами, их решение и получение общезначимых научно-практических результатов;

- развитие творческой активности каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями;

- осуществление междисциплинарной связи;

- развитие навыков работы в научном и производственном коллективе и т.д.

К принципам НИРС отнесли такие компоненты как:

- тесная связь НИРС с учебно-воспитательным процессом;
- дифференцированное привлечение студентов к различным видам творческой деятельности, учитывая их общенаучную, общетехническую и специальную подготовки;
- непрерывность участия в исследовательской работе, способствующая постоянному качественному росту студента как специалиста и исследователя за счет усложнения задач и расширения масштабов исследовательского поиска;
- показ актуальности научно-технических задач, путем выступлений на научных конференциях, публикаций в научной периодике, оформлением патентов на изобретения, связи с производством и т.д.

Классификация НИРС была произведена по следующим направлениям:

- НИРС, включенная в учебный процесс, т.е. проводимая в учебное время в соответствии с учебными планами (курсовые работы, курсовое проектирование);
- НИРС, выполняемая во внеучебное время, т.е. внеучебная научная работа (ее организация происходит за счет проводимых массовых мероприятий, стимулирующих НИРС);

Характерной особенностью НИРС является их прикладная направленность, а именно решение конкретной прикладной задачи, что подразумевает, как правило, составление математической модели. Поэтому, рассматривая структурные составляющие данной деятельности – поиск теоретической литературы по теме; обобщение и анализ этой литературы; решение проблемы; оформление научно-исследовательской работы; защита работы, можно сказать, что математическое моделирование (т.е. решение проблемы – это математическая модель технического явления, процесса) является одной из главных составляющих научно-исследовательской работы студентов технических специальностей. Таким образом, умения моделирования непосредственно влияют на качество исследовательских работ, их успех, но именно НИРС стимулируют формирование умений моделирования, образуя в совокупности взаимно-однозначное отображение.

В связи с этим, считаем, что хорошей подготовкой к НИРС является введение уже в весеннем семестре второго года обучения будущих инженеров, экономистов (и других будущих специалистов, профессиональная деятельность которых связана с математикой) спецкурса по методам математического моделирования. Опираясь на исследования в данном направлении, можно предложить дидактическую концепцию спецкурса.

1. Спецкурс по методам математического моделирования читается в завершении цикла естественнонаучных дисциплин. Поэтому он подводит итоги изучения отдельных дисциплин, интегрируя и выявляя дополнительно общие естественнонаучные и методологические подходы, по-своему преломляемые в каждой из них.

2. Дидактическая цель курса – формирование подвижной структуры знаний и умений, применяемых для количественного решения широкого круга задач

естественнонаучного характера. Общей основой его является формирование культуры математического моделирования как «философии использования» знаний базовых дисциплин цикла ЕНД (в том числе способность выделять математическую ситуацию в нематематической задаче) при построении, решении и использовании моделей технических процессов и явлений.

3. Предмет изучения – процесс математического моделирования технических процессов и явлений при решении учебных, профессионально ориентированных задач как освоение особого рода инженерной деятельности, обеспечивающей научное аргументирование и принятие профессиональных решений.

4. Методология курса – его целостность, осуществляемая через интеграцию фундаментальных понятий дисциплин цикла ЕНД (математики, физики, химии, информатики и др.), их методов, объяснительных и прогностических возможностей.

5. Средство – систематическое обучение основным методам построения и решения математических моделей, позволяющим систематизировать эмпирические данные, выявлять и формулировать количественные закономерности изучаемых объектов.

6. Использование математического аппарата или соответствующих вычислительных средств по принципу разумной достаточности, который предостерегает от стремления к излишней детализации или чрезмерной обобщенности результатов моделирования.

7. Ограничения на воспроизведение исторической картины развития проблемы, ее решений или становления теоретических представлений. Предпочтительным считается системный подход, адекватный современному состоянию проблемы с позиции целостного взгляда на изучаемый объект [Михалкин В.].

Анализируя данную концепцию спецкурса по методам математического моделирования, можно сказать, что суть этого курса заключается не в жесткой привязке фундаментальных дисциплин к решению профессиональных задач, а обучение методам и средствам математического моделирования при решении задач, инвариантных по отношению к конкретным областям инженерной деятельности.

Если говорить о математическом образовании студентов технических специальностей, то, в связи с переходом на двухуровневую систему образования, преподаватели вузов больше имеют вопросов «как преподавать математику в сложившихся условиях», чем ответов на них. Поэтому одной из педагогических задач, стоящих перед педагогами высшей школы, является разработка и освоение методик преподавания математики с использованием опыта прошлого столетия и ведущих современных тенденций, которые приведут к качественному математическому образованию.

Список используемой литературы

1. Костенко, И.П. Почему надо вернуться к Киселеву / И.П. Костенко // Педагогика. – 2007. - №7. – С. 77-83.
2. Понтрягин, Л.С. О математике и качестве ее преподавания / Л.С. Понтрягин // Коммунист. - 1980. - №14. – С. 99-112.
3. Костенко, И.П. Преподавание математики: смена парадигмы? / И.П. Костенко // Высшее образование в России. - 2001. - № 4. - С. 159-160.
4. Кудрин, Б.Г. Содержание и методическое построение курса математики в техническом вузе (в историческом аспекте) / Б.Г. Кудрин // Сб. научно-метод. статей по математике. Вып. 16.– М.: Изд-во МПИ, 1989.– С.27-38.
5. Гнеденко, Б.В. Университеты и научно-технический прогресс / Б.В. Гнеденко, С. Х. Сираждинов // Сб. научно-метод. статей по математике. Вып. 14.– М.: Высш. школа, 1987.– С.3-11.
6. Гнеденко, Б.В. Математическое образование в вузах / Б.В. Гнеденко// Учеб.-метод. пособие.– М.: Высш.школа, 1981.– 174 с.
7. Скворцова, О.В. Измерение ценностных ориентиров математической подготовки в современном обществе / О.В.Скворцова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2009. - №1. – С. 17-29.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Слабоспицкая М.В.

**Государственное бюджетное образовательное учреждение
«Губернаторский многопрофильный лицей-интернат
для одаренных детей Оренбуржье», г. Оренбург**

Нередко предполагается, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Тем не менее, в силу личностных особенностей такие дети зачастую достаточно сложно адаптируются к современной окружающей среде, к современному социуму, проявляя порой явные признаки социальной дезадаптации, психологической напряженности, отсутствия опыта социального взаимодействия.

Задача педагогов, работающих с одаренными детьми, помочь им с одной стороны, войти в общество, включиться в социум, присвоить социальные ценности, а с другой – сохранить и развить свои лучшие индивидуально-неповторимые черты, личностно раскрыться в индивидуальном стиле деятельности и поведения.

В аспекте нашего рассмотрения необходимо описать специфику одаренных учащихся. Так, если опираться на общепринятое определение данного феномена, 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. Одаренный ребенок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

В связи с вышеизложенным большое внимание необходимо уделять педагогическому руководству учащихся, проявляющих способности в различных областях, тем самым оказывая педагогическую поддержку.

Педагогическая поддержка – это помощь учащемуся в преодолении трудностей и развитии потребности в успешности самостоятельных действий с опорой на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности. Она представляет собой процесс создания педагогом:

а) *первичных условий*, для того, чтобы ребенок в той или иной учебной или жизненной ситуации смог сознательно и самостоятельно осуществить адекватный

выбор поведения и/или источников информации, не противоречащий ни его лично-значимым ценностям, ни культурным традициям;

б) *вторичных условий* – чтобы ребенок мог самостоятельно действовать сообразно ситуации этого выбора даже при встрече с каким-либо затруднением.

Педагогическая помощь оказывается в случае, когда учащийся может в целом справиться с проблемной ситуацией сам, но встречается с неким затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточным продемонстрировать ему способы разрешения аналогичных ситуаций. Роль педагога – «консультант», «советник по процессу».

Педагогическая поддержка отличается от «помощи» не столько уменьшением степени вмешательства педагога, сколько смещением акцентов на умения школьника самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы. В этом случае фиксируется переход от позиций взаимо- и со- к позиции само-. Педагогическая поддержка оказывается как по запросу ученика, так и в том случае, если учитель видит, что тот может справиться с ситуацией сам, но не уверен в своих силах.

Принципы педагогической поддержки:

- центрация на ребенке;
- вера в его способность направлять свой собственный рост, понимать собственное Я;
- учет феноменального опыта ребенка;
- уважительное отношение к воспитаннику.

Кратко охарактеризуем виды педагогической поддержки по следующим критериям: по степени участия взрослого (непосредственная и опосредованная); времени оказания (опережающая, своевременная, предупреждающее последствие); длительности (единовременная, пролонгированная, дискретная) [1, с. 83].

Непосредственная поддержка практикуется педагогом в процессе его разговора с учеником. Характерной особенностью этого подвида является отсутствие в речи учителя фраз, содержащих подтекст, и его обращенность к конкретному ребенку, а не к классу в целом. Целью является конструктивный совместный поиск путей выхода из сложившейся ситуации.

Опосредованная поддержка осуществляется педагогом с помощью сказок, былин, во время сказанных пословиц или поговорок, напетой фразы из песни. Это способ натолкнуть растущего человека на самостоятельное разрешение проблемы, не обидев его при этом нравочениями и не навязывая свое мнение. Для данного вида характерно обращение к группе детей в целом, хотя не исключаются и индивидуальные «намекы». Роль воспитателя менее заметна, а целью является провокация ребенка на самостоятельный поиск разрешения проблемы.

Суть опережающей поддержки состоит в том, что ученики получают от педагога «информацию для размышления», повод для наблюдений еще до того, как у них возникла проблема. И в тот момент, когда в его реальной жизни возник

затруднительный момент, он уже обладает набором методов и приемов благополучного его разрешения. Педагог работает над процессом создания условий для адекватного восприятия учениками информации вербального и невербального характера, затрагивающей направленность их интересов и поведения, с целью помочь им осознать и проявить для себя зону ближайшего культурного развития и поддержать пробуждающийся интерес к саморазвитию.

Своевременная поддержка осуществляется непосредственно в момент возникшей потребности ученика в поддержке, по его запросу или же по внешним признакам надвигающейся на ребенка опасности физического или психологического планов. Характерной особенностью вида является вопросно-ответная форма обращенности к конкретному ребенку и, при экстренной необходимости, привлечение специалистов в той или иной области (психолога, социального педагога, медика, представителей правоохранительных структур). Его целью является создание условий, при которых ученик самостоятельно или же с помощью специалистов разрешает проблему, доминирующую для него в данный момент времени.

Предупреждающее последствие оказывается после того, как в жизни школьника произошло событие, способное породить проблему. Имеет своей целью нивелировать первоначальный стресс и снять напряженность, для того чтобы ученик смог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию и предупредить возникновение и развитие возможных последствий.

Единовременная поддержка оказывается в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой, и ему нужен только первоначальный педагогический импульс. Характерной его особенностью является использование не только вербальных, но и невербальных способов общения (мимика, жесты). Целью общения со стороны педагога является пробуждение внутренних резервов ребенка, вселение в него уверенности в собственных силах.

Пролонгированная поддержка используется педагогом в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой, несмотря на его, практически ежедневные, обращения к воспитателю, или же если этот процесс длителен по своей сути, но требует наблюдения со стороны взрослого человека. Характерной особенностью является серия встреч педагога и ребенка (или группы детей со сходными проблемами). Основная цель – вселить в ребенка уверенность, что в любое время он может найти поддержку и помочь сформировать позитивное отношение к действительности.

Дискретная поддержка уместна время от времени, когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации. В этом случае педагогом используются разнообразные типы педагогической деятельности и их сочетания, определяемые характером затруднений, испытываемых учеником в работе и общении. Вариативность, многообразие их приемов зависят от профессионализма педагога, его искренней заинтересованности в судьбе каждого

ребенка.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка одаренных учащихся детерминирована их возрастными и психологическими особенностями: высокая степень автономии, рост самостоятельности и самосознания, открытие своего «я»; эмоциональное привлечение каждой личности к группе как к целому (феномен коллективной идентификации); активный мировоззренческий поиск, центром которого становится проблема смысла жизни; формирование активной жизненной позиции; общественная направленность личности, желание принести пользу обществу, другим людям; высокие требования к моральному облику человека; завершение формирования сложной системы социальных установок.

Процесс развития одаренных детей сопровождается сложным набором разного рода психологических и психосоматических проблем, в силу чего требуется создание особых педагогических условий, способствующих их более успешному вхождению в общество. Специфика работы с одаренными учащимися заключается в осуществлении педагогического сопровождения и поддержки талантливых учащихся как комплекса социально-педагогических мер, направленных на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию, на оптимизацию процесса обучения, на снятие эмоционального напряжения, гармонизацию межличностных отношений, а также, если это необходимо, на восстановление социального статуса ребенка в коллективе сверстников. Соответственно, основным содержанием гуманистической направленности работы с такими детьми должно стать понимание не только преимуществ, но и трудностей, которая несет с собой одаренность.

Список литературы

1. Брушлинский, А. В. *О природных предпосылках психического развития человека* / А. В. Брушлинский. - М., 1997. – 112 с.
2. Кон, И. С. *Психология ранней юности* / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 74 с.
3. Кирьякова, А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей: монография* / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Южный Урал, 1996. – 188 с.
4. Ландау Э. *Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка* / Э. Ландау. - М. : Академия, 2002. – 144 с.
5. Лейтес, Н. С. *Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.* - М. : Академия, 2000. – 320 с.
6. Лопатин, А. Р. *К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе* / А. Р. Лопатин // Ярославский педагогический вестник [электронный ресурс].- Режим доступа: http://sun20/history.yar.ru/vestnikpedagoka_i_psichologiy/1510 (18.04.06).
7. Матюшкин, А. М. *Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики* / А.М. Матюшкин. – М., Школа-Пресс, 1993. – 127 с.

8. *Опыт работы с одаренными детьми в современной России: сб. материалов Всерос. конф. / науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. - М., 2010. - 312 с.*

Список источников литературы

1. *Рабочая концепция одаренности // Одаренный ребенок / отв. ред. Д. Б. Богоявленская; науч. ред. В. Д. Шадриков. - 2003. - № 4. - С. 29-70.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Табилова М.Р.
МБДОУ № 92, г. Оренбург

Переход Российского образования на новые образовательные стандарты представляет собой чрезвычайно ответственный период, в который педагогическим коллективам и руководству детских садов необходимо существенным образом переосмыслить принципы взаимодействия с районными учреждениями дополнительного образования детей. Спектр переосмысления задан федеральными государственными требованиями: это структура, условия и результаты более эффективно осуществляемой образовательной деятельности в интересах ребёнка, его становления и развития как инициативной, творческой личности.

Выделяют следующие уровни отношений между образовательными учреждениями:

1. Добрососедский – детский сад знает о существовании учреждения дополнительного образования и благожелательно относится к занятиям в нём своих воспитанников, когда происходит обмен основной информацией.

2. Партнёрский – оба учреждения находят возможность для сотрудничества в связи с общерайонными или общегородскими мероприятиями, когда привлекаются материальные и кадровые возможности друг друга для решения отдельных проблем и когда-то и другое учреждение может рассчитывать на определённую помощь своего партнёра;

3. Интеграционный – двум автономным учреждениям удаётся создать единое образовательное пространство, в котором они решают общие проблемы и согласовывают действия друг с другом.

Здесь есть важный повод для весьма серьёзных методических размышлений. Прежде всего, за счёт чего, за счёт каких ресурсов (финансовых, кадровых, организационных и др.) можно будет обеспечить педагогически более продуктивное, системно организованное, вариативно спрогнозированное взаимодействие детского сада и учреждений дополнительного образования детей? Где те оптимальные точки соприкосновения, которые в самое ближайшее время определят и предопределят логику сотруднических усилий двух коллективов разнотипных образовательных учреждений? Как достичь требуемого, более высокого образовательного результата в переходный период к принципиально новой модели деятельности? Какие ключевые психолого-педагогические идеи следует сделать приоритетными в концепции интенсивного развития воспитательного и дидактического профессионализма педагогических кадров?

Многие регионы России пытаются так или иначе решить различные аспекты самой по себе многогранной проблемы взаимодействия школы и учреждений

дополнительного образования детей. Проанализировав такого рода опыт, принимая во внимание результаты опытно-поисковой деятельности, мы пришли к выводу о необходимости применения собственного варианта реализации на организационно-методическом уровне программно-целевого подхода.

Программно-целевой подход предполагает последовательное использование возможностей:

- проблемного анализа;
- ресурсного анализа;
- управленческого анализа [1].

Применение указанных подходов позволяет сформулировать некоторые важные условия готовности взаимодействующих сторон к достижению проектируемого организационно-методического результата.

Предлагаю Вашему вниманию краткую характеристику некоторых важных требований к взаимодействующим сторонам.

Условия оптимальной готовности дошкольных учреждений к продуктивному сотрудничеству с учреждениями дополнительного образования детей:

- фактическое (с цифрами, фактами, соответствующей диагностикой) обоснование необходимости сотрудничества конкретного детского сада с конкретным районным многопрофильным учреждением дополнительного образования детей в той или иной конкретной предметно-практической области знания;

- наличие проработанной системы оценки реальных возможностей для достижения планируемых результатов;

- планирование, либо, точнее говоря, попытка создания рабочего варианта плана по выстраиванию системы внесадовой деятельности с учетом реальных ресурсных возможностей данного конкретного районного многопрофильного учреждения дополнительного образования детей;

- до начала учебного года предварительно определить заказ в адрес учреждения дополнительного образования детей в виде некоторого перечня направлений и форм сотрудничества с данным домом либо центром детского творчества;

- рассмотреть (не абстрактно, а конкретно, предметно, аргументировано) вопрос о возможности качественного обеспечения учебной деятельности детских объединений на базе дошкольного образовательного учреждения (материально-технические условия, согласование расписания, определение учебных кабинетов и др.).

Условия готовности районного многопрофильного учреждения дополнительного образования детей к педагогически продуктивному сотрудничеству с дошкольным образовательным учреждением:

- наличие содержательно обновлённого программно-методического обеспечения для осуществления образовательной деятельности детских

творческих объединений под задачи Федеральных государственных требований (как минимум – по приоритетным направлениям развития личности детей);

– умение педагогов дополнительного образования, их способность по-новому, под вводимые новые измерительные параметры оценивать результативность целостного образовательного процесса (учебного, воспитательного), различным образом обнаруживающую себя в самых разных формах сотрудничества с конкретным образовательным учреждением (детским садом);

– отработанность у педагога особого рода профессионального навыка, выражающегося в способности в интересах ребенка, оперативным образом, ситуативно, методически грамотно реагировать на изменение комплекса требований к воспитательно-образовательному процессу;

– предоставление в конкретное образовательное учреждение (детский сад) опережающей информации о степени возможной занятости ребенка в системе дополнительного образования детей;

– детально-практическое рассмотрение возможностей для организации индивидуальной и групповой образовательной деятельности детей, направленной на духовно-нравственное, общекультурное и общеинтеллектуальное развитие на базе конкретного дома детского творчества или дошкольного учреждения.

Механизмом образовательного партнерства выступает совокупность методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон.

Он имеет ряд составляющих рычагов, взаимодействие которых приводит к достижению целевой функции:

- переговорный процесс между сторонами-партнерами;

- процедуры выявления и согласования позиций партнеров (например, создание и работа творческих групп по изучению и нахождению «контактных» точек: выявление взаимных интересов; обозначение совместных целей, оценку имеющихся ресурсов, потенциалов, ролей и ожиданий партнеров, обязанностей, ответственности.)

- экспертная работа по анализу, оценке предлагаемых ожиданий и определению направлений совместной деятельности;

- создание нормативных документов, которые призваны фиксировать рамки взаимодействия [2].

В период реализации проекта определяются и основные направления совместной деятельности:

1. Разработка и коррекция дополнительных образовательных программ.
2. Организация взаимодействия на уровне педагогов, проведение мероприятий по развитию профессиональной компетентности педагогов детского сада и учреждения дополнительного образования - семинары по изучению новых требований в образовании (например, внедрение федеральных государственных требований, положений, инструкций и др.)

3. Консультативно-методическая помощь: мастер - классы на базе ЦДТ и школы, совместные культурно-образовательные мероприятия, конкурсы, конференции, консультации, семинары.

4. Организация взаимодействия на уровне воспитанников: экскурсии в ЦДТ, совместные занятия, участие в выставках, фестивалях, КТД, совместные проекты, реализация дополнительных образовательных программ.

5. Организация информирования о деятельности субъектов партнерства (совместные семинары; круглые столы; конференции; совещания). Вышеназванные виды взаимодействия берутся за основу программы совместной деятельности учреждений с последовательным планированием работы.

Характеристики образовательного партнерства учреждений дошкольного и дополнительного образования по вопросам организации сотрудничества:

- согласование интересов и совместно принятые планы;
- добровольность и равновыгодность взаимоотношений;
- взаимная ответственность сторон за исполнение (и неисполнение) согласованных решений.
- наличие информационного поля, освещающего процессы партнерства;
- использование договора как формы, стимулирующей взаимную ответственность субъектов партнерства за результат их взаимодействия.

В каждом виде деятельности создаются рабочие группы из наиболее активных и компетентных руководителей и педагогов учреждений. Задачей этих групп является практическое осуществление этих видов деятельности.

Структура управленческих органов, сформированных для реализации взаимодействия состоит из: [3]

1. Координационного совета в составе: директор ЦДТ и заведующий детского сада, заместители директора по учебно-воспитательной работе ЦДТ и ДОУ, заведующий методическим кабинетом ЦДТ и старшая воспитатель ДОУ.

2. Экспертных групп - рабочий орган, оказывающий методическое, экспертно-аналитическое сопровождение. Экспертная группа формируется из методистов ЦДТ, педагога-организатора ЦДТ и педагогических работников дошкольного учреждения. Основными задачами группы являются: проведение экспертизы образовательных событий, программ, проектов, новых педагогических идей; подготовка предложений по корректировке и обновлению планов, подготовка отчетных, обзорных и аналитических материалов согласно выбранным направлениям и видам деятельности внеурочной деятельности.

3. Рабочие группы образуются по каждому направлению.

Цель деятельности групп - достижение новых педагогических результатов через образовательные события. У каждой группы есть руководитель, который:

- составляет план работы группы;
- обеспечивает реализацию мероприятий по плану,
- координирует действия участников рабочих групп;
- разрабатывает индикаторы эффективности работы;

-отчитывается на заседаниях Координационного Совета.

Рабочие группы организуют свою деятельность и производят распределение функциональных обязанностей среди членов группы самостоятельно. В состав рабочих групп включаются представители учреждений-партнеров.

Список литературы

1. **Беспятова, Н. К.** Программа педагога дополнительного образования: От разработки до реализации / Н. К. Беспятова. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 2003. – 176 с.
2. **Гущина, Т. Н.** Интеграция общего и дополнительного образования: практическое пособие / Т. Н. Гущина, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарёва. – М.: АРКТИ, 2006 – 220 с.
3. **Лапковская, С. А.** Интеграция общего и дополнительного образования детей в контексте решения задач разработки в реализации базовой структурно-функциональной модели / С. А. Лапковская // Воспитание и дополнительное образование. — 2007. — № 3.

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ОКРУГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ КОРПОРАЦИЯ И СУБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Терентьева И.В.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

В конце двадцатого столетия в масштабном проектном пространстве, в котором оказалось российское образование, обозначились контуры его стратегических ориентиров. Это потребовало, прежде всего, точного понимания и целостного восприятия общественностью предлагаемых концептуальных подходов. Ориентация оправдывалась тем, что образование все более становилось специфической общественной практикой; то есть образование субъективировалось, постепенно обретая конкретные интересы, специфические цели, ценности, способы социальной деятельности. В то же время возрастающая экономическая, политическая, социальная, культурная жизнедеятельность регионов приобретала независимость. Поэтому именно в территориях целесообразнее осуществлялся поиск оснований для целостного развития национально-региональных систем образования. Прогнозируемые тенденции развития образования страны должны были получить своеобразное преломление в региональных программах с позиции достигнутого уровня, социально-культурных традиций, реальных запросов и ресурсов отдельной территории.

Сегодняшняя практика показывает, что в образовании идет активное развитие инновационного процесса. Меняется сама структура профессионального образования, активизируются инновационные процессы, которые внутри ее осуществляются. Эти изменения охватывают образовательное пространство (среда), образовательные институты (институции), образовательные процессы и обеспечиваются двумя механизмами: образовательной политикой, реализующей функцию самоопределения образования в социуме, и управлением высшим образованием, скрепляющее его как целостную сферу.

Учитывая, что инновация – термин экономический, научно-технический, экологический и социальный, можно предположить, что ее критерии связаны с изменениями в поведении людей, к примеру, воспитателей и воспитанников, учителей и учащихся, преподавателей и студентов. Иначе, инновация создает новый потенциал действия и это процесс создания новой ценности, которая, как показывает опыт и практика, должна соответствовать нуждам, привычкам людей; быть простой и точно нацеленной.

Анализ научной литературы, управленческой практики показывает, что основные цели стратегического менеджмента российской высшей школы совпадают с проблемами, характерными для всего мирового университетского сообщества. Вопрос лишь в том, как их решать в повседневной практике, каким образом, в каких сроках и за счет каких источников. Прежде всего, этому служит

анализ потребностей регионального сообщества в образовательных услугах и научных исследованиях, потребностей в переподготовке и повышении квалификации специалистов и с учетом выявленных тенденций выстроенная организационная структура образовательного учреждения. По динамике организационных инноваций можно составить представление о темпах и направленности развития университета, процессах его модернизации.

Как известно, управление образовательными системами осуществляется по схеме - «предмет - метод - результат». При этом оптимальность соотносится с предметностью, а эффективность - с результативностью. В качестве показателей достижения оптимальности управления образованием выступают: целеосознанный (нравственно-обоснованный) риск, ориентация на духовное воспроизводство индивидов, самоорганизация и самоуправление, взаимодействие управления и самоорганизации, гармоничный баланс обмена образовательной системы с окружающей общественной средой.

Показатели социальной эффективности управления образованием определяются методологией социальной философии, что предполагает, в свою очередь, выход не столько на новые информационные технологии, сколько на потенциальные возможности и сущностные силы индивидуальной самореализации.

В процессе модернизации российского образования происходит серьезная трансформация особенно крупных вузовских структур: они все больше отходят от вертикальной модели, в которых управление и связи строятся по простой схеме: администрация – факультет – кафедра. Все больше используется матричная, или по-другому, дивизионная модель вуза, где формируются более крупные, с большей степенью самостоятельности структуры. Такие мультиполярные университеты все больше приобретают облик университетских комплексов, образовательных консорциумов и корпораций.

В современном обществе необходимость осмысления новой роли высшей школы, обусловлена в первую очередь переходом к наукоемким и высокотехнологичным экономическим системам, становлением общества, основанного на знаниях, всепроникающим влиянием информационных технологий, мощными глобализационными процессами, развернувшимися во всем мире. Все эти объективные факторы требуют не просто повышения уровня образованности населения, а необходимости широкого использования именно университетских подходов подготовки кадров, основательного переосмысления самого содержания образовательных и управленческих процессов.

В этой связи общее направление развития большинства российских вузов в современных условиях – переход к многоступенчатой, гибкой и динамичной, открытой и территориально рассредоточенной модели высшего учебного заведения. В известной степени можно говорить о формировании университетов нового типа, по-своему самобытных, учитывающих в практической деятельности, организационной структуре особенности и запросы нации, регионального социума. Поэтому используя университетский опыт мониторинга самых различных процессов

общественного развития, и ведется речь о программах развития каждой высшей школы в отдельности. Потому что каждый вуз действует в своих специфических региональных условиях и единого подхода быть не может.

В целом, образование выполняет исторически сформировавшиеся социокультурные функции. Это, прежде всего, развитие всей образовательной и культурной традиции; углубление профессиональной, политической и правовой культуры; интеллектуальное обеспечение экономических и общественных преобразований; сохранение и развитие языка, литературы и искусства; распространение образования и просвещения в обществе; утверждение уважения к истине и объективности и многое другое.

С другой стороны, глубина и масштабы развития образовательной системы всецело зависят от степени участия общества в ее управленческом процессе. Следует отметить, что любая система образования в силу своей специфики имеет ограниченные возможности для самореформирования. Основные причины этого — замкнутость, корпоративность педагогического корпуса, авторитарная система мышления и деятельности значительной части администраторов образования и преподавателей, связанная с длительным господством в России авторитарной педагогики. Это еще раз доказывает, что стремление к полноценному образованию должно подвести к осознанию того, что область образования — зона не только государственной, но в первую очередь общественной ответственности, что качественные изменения в образовании невозможны вне участия общества.

Государственно-общественный подход к управлению профессиональным образованием становится одной из ведущих тенденций и принципиальным отличием модернизации образования на современном этапе, суть которого состоит в создании реальных условий для сочетания общественных и государственных форм управления образованием на всех уровнях образовательной системы. А это непременно будет способствовать становлению гражданского общества, консолидации различных общественных сил вокруг решения важнейшей задачи - заботы о благополучии подрастающего поколения.

Вхождение в общемировое образовательное пространство и унификация структурных, методологических и качественных стандартов, с одной стороны, и активная поддержка регионализации, вариативности, с другой, значительно диверсифицируют и обогащают разнообразие видов образовательных учреждений. Рассмотрим в этой связи роль и место образовательного округа.

Термин «учебный округ», как известно, для России не нов. Впервые учебные округа как территориальные образовательные объединения, возглавляемые университетами, появились в России в начале XIX века. Тогда они включали в свой состав учебные заведения нескольких губерний и у них преобладающими были административно-контрольные функции. Все учебные заведения округа: приходские, уездные училища, гимназии - были подведомственны университетам. Таким образом, дореволюционные учебные округа России представляли собой

крупные государственные межрегиональные структуры управления образовательными учреждениями. Они сыграли весомую роль в развитии образования России.

Университетские округа в наши дни - это возрождение старой, прерванной традиции, которая обеспечивает преемственность и взаимосвязь всех ступеней системы образования, повышения статуса региональных университетских округов как центров образования, науки и культуры, а также придает этой системе необходимую устойчивость и целостность.

Основными характеристиками университетского округа являются:

1) консолидация учебных заведений, организация их взаимодействия как по вертикали (дошкольное учреждение - школа – вуз - учебное подразделение повышения квалификации и переподготовки кадров), так и по горизонтали в масштабах района, республики, края, области;

2) это государственно-общественный коллегиальный орган;

3) форма создания региональных информационно-образовательных сред, интегрирующих информационные и коммуникационные ресурсы и технологии ассоциированных учебных заведений;

4) государственно-общественный межведомственный орган, занятый рассмотрением проблем образования, молодежи, науки, культуры, производства в их взаимной связи и в контакте с органами власти и управления, заинтересованными деловыми и общественными округами;

5) как научная, педагогическая, экспериментальная и материальная база для решения проблем развития образования, развития человеческого потенциала, развития производительных сил в целом.

Осознавая единство решаемых проблем и острую необходимость осуществления совместной деятельности по совершенствованию учебных процессов различных уровней, 4 декабря 2003 года на базе тогда - Казанского государственного университета была создана Ассоциация «Казанский университетский образовательный округ». В состав новой структуры вошли 50 образовательных учреждений разных уровней и типов (гимназии, лицеи, техникумы), 16 вузов республики и её столицы – города Казани, два министерства, редакция журнала, общественные организации, фонды.

Создание ассоциации расположенных в Республике Татарстан образовательных учреждений различных типов, уровней и форм собственности, заключивших договор о совместной деятельности в области образования, функционирующих в рамках округа предполагалось как добровольное самоуправляемое объединение. Оно должно способствовать формированию целостной региональной системы образования. Академическая интеграция в рамках университетского образовательного округа позволит обеспечить высокий уровень преемственности между общеобразовательными учреждениями и учреждениями среднего и высшего профессионального образования.

В этой связи, к примеру, начал свою работу, организуемый Казанским университетским образовательным округом, постоянно-действующий консультативный круглый стол «Школа – Вуз: возможности сотрудничества». Необходимость «круглого стола» заключается в обсуждении и разработке совместных планов реализации тех или иных проектов или программ, которые можно будет осуществить со средними учебными заведениями Казани, включая и эксперименты. Подобное общение помогает определить пути эффективного совместного сотрудничества. Заинтересованно прошло заседание, посвященное теме «Интернет - тестирование в условиях введения ЕГЭ: опыт и перспективы». В нем приняло участие свыше 30 специалистов, среди них ответственные работники Министерства образования и науки РТ, Управления образования города Казани, представители районных отделений образования Казани, а также директора ведущих школ, лицеев и гимназий. Прошли заседания и на такие темы, как «Новые коммуникативные технологии в образовании», «Проблемы социализации одаренных школьников в условиях столичного пространства», «Компетентностный подход в образовании». На таких заседаниях разрабатываются те или иные проекты или программы, включая и эксперименты. Через общение определяются пути эффективного совместного сотрудничества.

Образовательный округ, объединяющий практически все типы образовательных учреждений республики безотносительно к их ведомственной принадлежности, ставит данную общественную структуру на особое место в республиканской системе образования, делая его структурообразующим элементом.

За годы своего существования Округ эволюционировал в сторону институционализации своей деятельности и даже преодолел на этом пути уже несколько стадий, таких как, потребность в совместных организованных действиях, формулировка общих целей и внутренних норм и правил в ходе социального взаимодействия. Этот вывод вполне однозначно характеризует его поступательное движение вперед. Институционализация, как замена спонтанного поведения на предсказуемое, ожидаемое, моделируемое и регулируемое, гораздо эффективнее позволяет определять, закреплять и транслировать необходимые социальные и профессиональные образцы, нормы, правила, статусы и роли. То есть, выполнять те задачи, для решения которых и создавался Округ в надежде, что он и в последующем будет действенным средством в достижении и удовлетворении общественных и корпоративных интересов и потребностей.

Список литературы

1. Бурцева, Е.Т. Практика развития инноваций в образовании / Е.Т.Бурцева // СПО, №2, 1998. – С.2-4.

2. *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры (ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 года) // Alma mater. 1998. № 11. С. 7 - 9.*
3. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. - 2002. - № 6. - С. 10 - 44.*
4. **Пригожин, А.И.** *Нововведения: стимулы и препятствия.- М.: Политиздат, 1989. – 270 с.*
5. **Шафранов-Куцев, Г.Ф.** *Современному обществу – современный университет. Университетское управление: практика и анализ №5 (38) Екатеринбург. 2005. – 17 с.*

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ –БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Тухтарова Т.И.

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Наличие существующих форм, методов, содержания и качества подготовки студентов в вузе, по мнению исследователей, не вполне отвечает целям, задачам и особенностям педагогической составляющей будущей профессиональной деятельности, в том числе, проектировочной. Недостатки подобной подготовки сказываются уже в первые же годы самостоятельной работы. Выпускники вузов, имеющие дополнительную квалификацию «Преподаватель», испытывают немалые трудности при проведении и анализе учебного процесса, педагогическом проектировании, у них обнаруживается недостаточный уровень дидактического мышления, сформированности навыков проектировочной деятельности и т.д.

Актуальность обозначенной проблемы также обусловлена и социокультурными процессами, происходящими в обществе, компетентностной трансформацией современной образовательной парадигмы. На каждом из уровней образования можно определить средства, реализующие условия и факторы проявлений и реализации творческой индивидуальности педагога, однако центральным, всё таки, является образовательное учреждение. Кроме того, необходима активизация вполне определенных факторов и условий – внутриличностных, социально-психологических, педагогических, организационно-управленческих, социально-экономических.

С этой целью в системе школьного образования должны целенаправленно формироваться и использоваться способы активизации творческой индивидуальности педагога. При проектировании инноваций, в частности, программы развития, руководителям школы следует ориентироваться на возможность проявления инициативы и включение продуктов творчества педагогов в содержание эвристического поиска.

Теоретические и практические подходы к формированию квалифицированного педагога на основе предметно-функционального и профессиографического анализа деятельности педагога имеют немаловажное значение для совершенствования подготовки будущих учителей к педагогическому проектированию [1;2].

Обеспечение подготовки учителей широкого профиля (под широтой профиля понимается способность учителя выполнять свои функции, в том числе и прогностические в образовательных учреждениях разного типа) в условиях гуманитаризации и фундаментализации вузовского образования, обеспечения его функциональной полноты способствуют успешному становлению его

профессиональной компетентности и выполнению целей и задач педагогической деятельности на высоком уровне.

В дидактических условиях подготовки будущего учителя могут быть выделены следующие компоненты: собственно дидактические знания, отношения к этим знаниям; дидактические взгляды и представления, интересы и установки; дидактическая направленность мышления; умения и навыки по осуществлению проектировочной деятельности. То есть, дидактическая функция состоит из познавательных, волевых, оценочных, прогностических и деятельностных компонентов, между которыми существует многофункциональные взаимосвязи, дополняющие друг друга.

С целью эффективного формирования каждого из выделенных компонентов дидактической подготовленности студентов необходимо соблюдать следующий комплекс содержательных и технологических условий:

- дидактическая подготовка студентов существенно улучшается, если осуществляется как целостно организованный процесс с учетом специфики выделяемых в нем этапов и компонентов;

- наиболее эффективно дидактическая подготовка студентов осуществляется в целенаправленно моделируемой профессиональной среде (в частности, во время прохождения педагогической практики); это возможно при условии реализации некоторых принципов: комплексности и системности, индивидуально-творческого подхода к дидактической подготовке студентов, педагогически-проективной направленности вузовского обучения;

- как системообразующий компонент профессионального становления будущего учителя, дидактическая подготовка позитивно влияет на сознание студентов, обеспечивает организацию познавательной и проектной деятельности, определяет способы включения студентов в квазипрофессиональные и другие виды образовательной деятельности, формирует алгоритмы разрешения противоречий, возникающих в организации учебного процесса в школе в период практики [3].

Формирование дидактических условий подготовки студентов к педагогическому проектированию должно основываться на модели обучающей деятельности специалиста. Анализ содержания педагогического труда и наиболее распространённых проблемных ситуаций в области проектирования, по мнению многих исследователей, позволяет сформулировать требования к содержанию дидактических условий подготовки будущих учителей к педагогическому проектированию.

Одним из личностных качеств, позволяющих учителю выполнять обозначенные функции, является творческая индивидуальность педагога. Индивидуальность есть у каждого человека, но не у каждого она становится ведущим качеством, равно как и не каждого можно назвать ярко выраженной индивидуальностью. Творческая индивидуальность выражается в творческой активности и объективно значимой результативности созданных продуктов

творчества в определенной области человеческой практики.

Творческая индивидуальность педагога обладает спецификой проявления в различных видах деятельности. Можно сказать, что главными признаками педагогического содержания творческой индивидуальности являются: стремление к педагогической деятельности, самостоятельное видение и поступание в контексте личностно принимаемой педагогической Идеи.

Именно поэтому научное, технологическое, организационное обеспечение инноваций в общеобразовательных учреждениях должно сочетаться с проектированием творческой индивидуальности педагога. В этом – залог успеха всего того, что происходит в обновляющейся школе. Поэтому при проектировании программ развития школ важно обеспечить ориентацию на становление творческой индивидуальности учителя.

Актуальность обозначенной проблемы также обусловлена и социокультурными процессами, происходящими в обществе, компетентностной трансформацией современной образовательной парадигмы. Перед коллективами школ стоит важная и сложная задача: разработать содержание педагогического материала, изменить характер преподавательской деятельности с обучающей на поддерживающую, идти от управления к направлению.

Одним из личностных качеств, позволяющих студенту-будущему учителю выполнять обозначенные функции, является творческая индивидуальность педагога. Индивидуальность есть у каждого человека, но не у каждого она становится ведущим качеством, равно как и не каждого можно назвать ярко выраженной индивидуальностью. Творческая индивидуальность выражается в творческой активности и объективно значимой результативности созданных продуктов творчества в определенной области человеческой практики.

К факторам, способствующим успешной подготовке студентов-будущих педагогов к педагогическому проектированию, стимулирующих проявления и реализацию творческой индивидуальности как учителя, так и учащихся, относятся:

- проявление и реализацию творческой индивидуальности как качества и уровня личности в целом;
- педагогическое содержание творческой индивидуальности;
- расширение «поля» и областей проявления творческой индивидуальности в педагогической деятельности и педагогической действительности;
- введение способов и форм организации действий, позволяющих педагогу проявить творческую индивидуальность;
- организация видов педагогической деятельности, позволяющих не только обеспечить социализацию педагога, но и сделать предельно целостным процесс его индивидуализации;
- организация видов деятельности, расширяющих поле реализации творческой индивидуальности ученика.

В настоящее время в учебном процессе школы используются следующие

инновационные технологии проективного плана, создающие условия для развития «самообразующейся» личности учащихся:

– технологии диалоговой взаимопомощи, развивающая сущность которых заключается в использовании естественного общения учащихся каждого с каждым в учебной деятельности;

– технологии индивидуально-бригадного обучения и бригадно-индивидуального обучения, где коллективная и индивидуальная работа учащихся направлена на достижение лучших результатов в усвоении учебного материала.

– парацентрическая технология обучения, в основе которой лежит обучение в парах со средствами обучения при помощи методических инструкций (под средствами обучения понимается все то, что используется учителем для организации образовательного процесса) с последующим выходом на контроль и эталонное собеседование, с учителем (как центром) [2].

Применение данных технологий помогает перейти от тренировки запоминания к процессу умственного развития и осмысленного восприятия; от ассоциативно-статистической модели знаний – к динамически структурированным системам умственных действий; от ориентации на усредненного ученика – к дифференцированным индивидуальным образовательным траекториям; от внешней мотивации обучения – к внутренней, нравственно-волевой регуляции.

Оценка результатов деятельности учащихся направлена на развитие самооценки, осмысления собственных достижений. Получаемые результаты, проявляются в освоении педагогами инновационных технологий и возможности их дальнейшего использования при организации образовательного процесса.

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров ; Под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с. – ISBN 5-7695-0811-6.

2. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с. – ISBN 5-241-00145-х.

3. Ситаров В.А. Дидактика : пособие для практических занятий : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Ситаров ; под ред. В.А. Сластёнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-7695-4390-6.

РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Чакова И. Н.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение №92, г. Оренбург.

Начало школьной жизни – это серьезное испытание для ребенка. За очень короткий срок первоклассник должен привыкнуть к необычному распорядку дня, усвоить новые требования предъявляемые множеством незнакомых значимых людей, наладить контакты со сверстниками.

Процесс начала обучения в школе совпадает с «кризисом 7 лет». Изменение социального статуса ребенка сопровождается интенсивным биологическим созреванием. Психологически ребенок начинает осознавать себя как социального индивида, школьника. У него формируется внутренняя позиция. В эмоциональной сфере это может проявляться в том, что ребенок становится капризным, раздражительным, непослушным. Для периода поступления в школу и первых месяцев учебы характерны также снижение самооценки и высокий уровень тревожности.

Л.С.Выготский в работе «Кризис 7 лет» отметил такую важную особенность переживаний детей этого возраста, как их осмысление, то есть понимание того, что такое «я добрый», «я сердитый», «мне грустно». На основе осмысления формируется отношение к себе, а само осмысление может порождать борьбу между переживаниями. Как правило, переживания являются прямым следствием новых, трудных или неприятных жизненных ситуаций, а также отражением в особой эмоциональной форме степени удовлетворенности человека в его потребностях.

В младшем школьном возрасте не только возникают новые эмоции, но и те эмоции, которые имели место в дошкольном детстве, изменяют свой характер и содержание.

Эмоциогенными факторами теперь являются не только игра и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками. Ребенок готов к аффекту страха. В процессе учебной деятельности страх переживается как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможности справиться с заданием. Школьник ощущает угрозу своему статусу в классе и семье. При этом появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Вследствие этого ребенок может, как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он переживает.

Изменение внешней позиции влечет за собой и изменение самосознания личности первоклассника, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным.

Очень часто жизненные ситуации и связанные с ними переживания требуют от ребенка пересмотра созданной им картины мира и иногда серьезной ее корректировки.

Таким образом, ребенок, поступающий в школу, должен быть подготовлен к новому образу жизни и к новой системе взаимоотношений со сверстниками. Такая подготовка способствует быстрой и безболезненной адаптации к школьной жизни.

Какая роль отводится при этом эмоциональной сфере? На что необходимо обратить особое внимание? Какие проблемы могут возникнуть, если педагоги не уделяют должного внимания этому направлению в процессе предшкольной подготовки и на первых этапах обучения в школе?

Дадим определение понятию «эмоции». Эмоции – психический процесс импульсивной регуляции поведения, основанный на чувственном отражении потребностной значимости внешних воздействий, их благоприятности или вредности для жизнедеятельности индивида.

Эмоции возникают в ответ на ключевые особенности явлений, отвечающие или не отвечающие потребностям индивида. Они окрашивают жизнь, определяют активность мышления, памяти, внимания, речи и окрашивают все без исключения потребности и виды деятельности. Не являясь, по сути, формой познания, эмоции вызывают в сознании не образ предмета или явления, а переживание и имеются у человека всегда, даже во сне. Они тесно связаны с мотивацией – состоянием организма, которое стимулирует активно искать или избегать тех или иных конкретных ситуаций.

Поэтому очень важными являются знания и умения ребенка в распознавании своих эмоций, внешнем их выражении, управлении ими, правильном понимании эмоционального состояния собеседника.

К моменту поступления в школу ребенок должен уметь прислушиваться к себе, понимать свои внутренние ощущения, уметь выразить их словами. Умение говорить, описывать свое эмоциональное состояние особенно необходимо в сложный период адаптации к школе, так как идет процесс налаживания взаимоотношений в новом коллективе. Когда у человека достаточно слов, нет необходимости кидаться с кулаками. Ведь, как правило, агрессию так выражают те, кто не может выразить свою злость и раздражение словом. А злость и раздражение всегда требуют выхода.

То, насколько ребенок умеет контролировать свое эмоциональное состояние, зависит построение взаимоотношений с окружающими его сверстниками. Не секрет, что вспыльчивому, не сдерживающему свой гнев ребенку гораздо сложнее обрести друзей и найти свое место в новом социуме.

Если же первоклассник умеет определять свое эмоциональное состояние, то при возникновении различных ситуаций в режиме школьной жизни у него появляется возможность регулировать свои аффекты, проявлять эмоциональную устойчивость.

Это, конечно же, не значит, что ребенок должен скрывать свои негативные переживания. Любые эмоции, и чувства должны быть выражены, иначе будут наносить вред и на психическом и на физическом уровне. Важно, чтобы маленький ученик умел выражать свои переживания в социально приемлемой форме.

У ребенка, хорошо владеющего «языком» эмоций не возникает проблем в определении эмоционального состояния других людей, что необходимо для продуктивного общения в новом, для маленького ученика, коллективе.

В компании сверстников впервые устанавливаются свои детские правила и нормы поведения, которые дети могут изменять от ситуации к ситуации. Одноклассники договариваются, согласовывают свои интересы. Умение согласовывать действия ведет к развитию умения строить сотрудничество в социуме детей имеющих разный опыт, мыслящих и чувствующих по-разному. В ходе таких эмоциональных межличностных отношений ребенок пробует занять позицию другого человека и предлагает партнеру примерить свою. Для него приобретают значение эмоции и чувства, которые испытывают к нему. И если основным регулятором отношений между дошкольниками служит удовольствие от совместного времяпровождения, то для школьника важны доброжелательность и расположение, возникшие на основе взаимного доверия и взаимопонимания.

Формирование и особенности перцептивного образа изображения человека в том или ином эмоциональном состоянии зависят от того, какие признаки выражения эмоции воспринимает ребенок, а это, в свою очередь, определяется как общими особенностями детского восприятия, так и типом выражения эмоции, который сложился у ребенка в процессе его жизни и деятельности.

В случаях, когда эмоции не могут быть выражены и поняты окружающими, у ребенка возникает чувство стойкой и не всегда осознанной тревоги, страха, вины, формируется эмоциональное напряжение, которое дезорганизует поведение, мешает интеллектуальному и личностному росту. На его фоне могут возникнуть трудности и нарушения в психическом развитии, невротические состояния, неврозы, психоматические заболевания, сложности во взаимоотношениях с окружающими, проблемы в усвоении учебного материала.

В период кризиса интеллектуальное развитие ребенка, его развивающаяся способность к обобщению влекут за собой и обобщение переживаний, поэтому цепь неудач в учебе и общении может привести к формированию устойчивого комплекса неполноценности. Такое «приобретение» в младшем школьном возрасте самым негативным образом повлияет на развитие самооценки ребенка и уровня его притязаний.

Итак, юный человек, попадает в новый, пока непредсказуемый мир школьной жизни и одним из факторов быстрого и успешного процесса адаптации к необычной для него среде является багаж знаний и умений в мире эмоций.

Список литературы

1. **Еникеев М.И.** *Общая и социальная психология* /М. И. Еникеев // Москва: НОРМА-ИНФРА, 2002 – 611 с.
2. **Ильин Е. П.** *Эмоции и чувства* / Е. П. Ильин // Спб.: Питер, 2001. – 275 с.
3. **Кабанова М.Н.** *Готовимся к школе*/ М. Н. Кабанова // Москва: ОЛМА - ПРЕСС, 2003. – 222 с.
4. **Шалимова Г.А.** *Психодиагностика эмоциональной сферы личности* / Г. А. Шалимова // Москва: АРКТИ, 2006. – 229 с.
5. **Широкова Г. А.** *Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста* / Г. А. Широкова // Ростов – на – Дону: Феникс, 2005. – 298 с.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ТЕХНИКА-ПРОГРАММИСТА К РЕШЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Чаплыгина Ю.В.

Колледж электроники и бизнеса ГОУ ВПО ОГУ, г. Оренбург

Проблема формирования готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач приобретает особую значимость в современных условиях в связи с возрастающими требованиями к подготовке специалистов. Необходимость формирования готовности отражается в важнейших нормативных документах, определяющих работу системы профессионального образования «Национальная доктрина образования до 2025 года» и «Концепция модернизации российского образования на период до 2010», где сформулирована основная цель профессионального образования, которая состоит в подготовке специалиста, имеющего навыки управления проектами и коллективом, самостоятельного, инициативного, а также способного нести личную ответственность за поставленную задачу.

В сложившихся условиях профессиональное образование наполняется новым содержанием и ориентация будущего специалиста на решение организационно-управленческих задач приобретает профессионально ценностный смысл, а профессиональная направленность обучения в первую очередь, преимущественно, в техническом образовании предполагает междисциплинарную интеграцию. Соответственно в структуре профессиональной деятельности будущего техника-программиста значительное место необходимо уделять формированию иноязычной компетенции, позволяющей эффективно использовать язык в различных видах профессиональной деятельности. Между тем в подготовке современного техника – программиста отсутствует целенаправленная интеграция дисциплин технического профиля и иностранного языка. Формирование информационной оперативности, навыков целеполагания и коллективного взаимодействия будущего техника-программиста, как правило, не связывается в должной мере с профессионально-ориентированным изучением иностранного языка в среднем профессиональном образовании. В этой связи актуализируется потребность в поиске эффективных условий, позволяющих формировать готовность будущего техника программиста к решению организационно-управленческих задач средствами иностранного языка.

В настоящее время в науке накоплен определенный фонд знаний, необходимый для постановки и решения исследуемой проблемы. Теоретические аспекты профессионального образования отражены в трудах Н.Г. Багдасарьян, И.Д. Белоновской, Г.Д. Бухаровой, Л.И. Гурье, В.М. Жураковского. Особенности формирования профессионально-личностных качеств современного специалиста посвящены работы Б.С. Гершунского, Э.В. Гирусова, В.И. Даниловой-Данильян,

А.А. Добрякова, В.И. Загвязинского. Область деятельности инновационных учреждений общего и профессионального образования исследованы Н. Н. Булыньским, В.Г. Гладких, А.Т. Глазуновым, В.Г. Рындак. Исследованию подготовки обучающихся к организаторской и управленческой деятельности большое внимание уделяют Л.Ю.Гордин, В.М. Коротов, А.Н. Лутошкин, М.И. Рожков, Г.Н. Сериков, Л.И. Уманский, С.Е. Хозе. Актуальные проблемы обучения иностранному языку исследованы в работах А.А. Алхазидшвили, И.Л. Бим, И.А. Зимней, Н.С. Сахаровой, В.П. Тюльниной, В.И. Шярнас. Изучение теории и практики проблемы формирования готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач в учреждениях среднего профессионального образования показало, что внимание педагогики в большей степени акцентировано на исследовании проблем управления системами более высокого порядка, например, управление крупной организацией, частной фирмой и т.п., в то время как умение техника-программиста решать организационно-управленческие задачи на уровне его практической деятельности исследовано недостаточно.

Это не может в полной мере удовлетворять требованиям современной науки и производства. Вопросы формирования готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач остаются недостаточно изученными, что актуализирует педагогические исследования в этом направлении. Актуальность исследования данной проблемы подчеркивается существующими противоречиями между возрастающей потребностью производства в компетентных специалистах, обладающих высоким уровнем организационно-управленческих умений и недостаточной разработанностью педагогических условий его формирования в колледже; необходимостью формирования критериев, показателей и уровней готовности техника-программиста к решению организационно-управленческих задач и адекватного ему междисциплинарного содержания методических подходов; установленными требованиями к подготовке будущего техника-программиста к организационно-управленческой деятельности отсутствием методического обеспечения данного процесса в условиях среднего профессионального образования. Таким образом, научно-исследовательский поиск новых подходов, эффективных форм, методов и средств и условий, обеспечивающих успешное формирование готовности будущего техника-программиста к решению организационно-управленческих задач является актуальной проблемой.

Мы полагаем, что решению указанной проблемы способствует комплекс определенных организационно-педагогических условий, создающих личностно-ориентированную образовательную ситуацию, способствующую активному участию обучающегося в формировании целей учебно-познавательной деятельности и принятию ответственных решений и оценке их последствий. Решение данной проблемы сопряжено также с постановкой и решением определенных задач, которые представляются своевременными и способны при

осуществлении вышеуказанных условий позитивно повлиять на качество подготовки будущих техников-программистов. К примеру, одна из задач может быть связана с характеристикой педагогической сущности, понятия готовности с уточнением его специфики. Не исключено, что следуя внутренней логике исследовательского процесса следующая задача связывается с выделением и обоснованием этапов данного качества. Наконец, с нашей точки зрения решение проблемы существенно ускорится, если будут разработаны организационно-управленческие задачи профессиональной направленности, решение которых представляется необходимым и возможным в процессе изучения иностранных языков.

Список использованной литературы

1. **Багдасарьян Н.Г.** *Профессиональная культура инженера: механизмы освоения: Монография. М., 1998*
2. **Гершунский Б.С.** *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) М.: Совершенство, 1998.*
3. **Гладких В.Г., Попов А.В.** *К вопросу о взаимодействии университета и предприятия по формированию профессиональной компетенции будущего инженера. Вестник ОГУ №1 с.89*
4. **Гордин Л.Ю.** *школа инициативы и самостоятельности. Педагогика 1984.*
5. **Жураковский, В. М.** (акад. РАО). *Инновационные исследования в центре инженерной педагогики / В. М. Жураковский, В. М. Приходько, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. - 2009. - N 2. - С. 79-82 .*
6. **Сахарова Н.С.** *Организационно—педагогические условия и методические приемы развития иноязычной компетенции студентов университета. Вестник ОГУ №2 (138)/февраль `2012 с.259*
7. **Хозе С.Е.** *В учительском строю: Единомышленники и соавторы педагога - М. : Педагогика, 1990.*

БИБЛИОТЕКИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО БАШКОРТОСТАНА КАК ФОРМА ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шарапова Э.А.

**Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа.**

Развитие системы образования на современном этапе характеризуется усилением роли дополнительного образования детей в жизненном становлении и профессиональном самоопределении. Сегодня общеобразовательная школа не в полной мере удовлетворяет потребностям развивающейся личности. Дополнительное образование, как правопреемник внешкольного образования, находится в состоянии развития. Оно оказывает существенное влияние на формирование воспитывающей среды и воспитательного пространства современного общества. Для того чтобы стать вполне эффективной в своем новом статусе система дополнительного образования детей должна сохранить свой опыт и традиции, с одной стороны, и стать вполне образовательной системой – с другой. Термин "Внешкольное образование" появился во 2-й половине 19 в. и получил распространение в России, когда в целях просвещения в ряде европейских стран стали создаваться народные библиотеки, народные дома, народные университеты, воскресные школы, рабочие клубы и другие культурно-просветительные учреждения для взрослых.

Библиотеки являлись самым распространённым типом внешкольного образования в дореволюционный период. Состояние библиотек отражает определенный этап развития культуры. Одновременно с этим библиотека выступает культурным элементом, который осуществляет просветительские цели, содействует общественному прогрессу.

Долгое время на территории нашего края вообще не было библиотек общественного пользования. В 70-х гг. XIX в. были предприняты единичные мероприятия по открытию публичных библиотек и кабинетов для чтения. 1893 год можно считать освоением одной из наиболее существенных форм внешкольного образования народными библиотеками. Но «Губернское земство еще долгое время, до 1900 года не касается вопроса о внешкольном образовании, так таковых, не намечает никакого плана для своей деятельности в этой области» [6, 103].

Одними из первых библиотек были библиотеки учебных заведений, промышленных предприятий, госпиталей и больниц, войск, земских управ. Первая такая библиотека появилась у Златоустовской оружейной фабрики. Их активное распространение началось во второй половине XIX в.

Народные библиотеки при учебных заведениях были одной из самых ранних и самых распространенных библиотек. «Однако трудность материального положения приходских училищ обусловила бедность фондов их библиотек, в которых к сороковым годам XIX в. в среднем имелось лишь от 30 до 50 названий

книг. Поэтому основную свою задачу - обеспечение учебного процесса необходимыми книгами - библиотеки приходских училищ выполнить не могли. В несколько лучшем положении находились библиотеки уездных училищ» [1].

Весомый вклад в организацию народных библиотек внесли комитеты Попечительства о народной трезвости 1894г., их культурное значение для российской провинции большое. Южно-Уральские комитеты Попечительства проводили масштабную культурно-просветительскую работу путем организации досуга и внешкольного образования широких слоев населения. Они открывали, библиотеки-читальни, народные дома, воскресные школы и классы, проводили народные чтения, театральные представления, распространяли литературу о вреде алкоголя и здоровом образе жизни, организовали работу собственных книжных складов.

Несмотря на все трудности, эта сфера народные библиотеки внешкольного образования продолжало свое развитие. С увеличением числа грамотных людей увеличивалось популярность библиотек. Существенные результаты по организации библиотечного обслуживания широких масс населения были достигнуты в 90-е гг. XIX - начале XX в., что совпало с общероссийским подъемом социально-культурной жизни.

Губернское земство понимало значение библиотек как одного из типа внешкольного образования. Разрабатывало различные постановления и законопроекты, чтобы урегулировать и оптимально организовать работу библиотек. «Ходатайство о разрешении открытия публичную для народа библиотеку при всех вообще училищах губернии (предложение управы собранием было принято) и начиная с 1894 года по губернской смете стала вносится особая ассигновка на открытие новых, а затем и на пополнение существующих народных библиотек при школах. Первоначально библиотеки эти разрешались министерством народного просвещения и открывались согласно журналу совета министерства народного просвещения. 30 января 1867 года за № 22 и циркуляра этого министерства от 12 сентября того же года; затем он регламентировался правилами 18 января 1904 года, а с изданием специальных правил 28 февраля 1906 года они разрешаются к открытию уездными училищными советами» [6, 105]. Но, несмотря на то что, разрабатывались различные проекты они не все воплотились в жизнь, и положение народных библиотек оставалось неутешительным.

Главную свою функцию, которую возлагало на нее правительство, обслуживания взрослого населения и просвещения народа она не выполняла. Проблемой оставалась неудовлетворение потребности населения (в частности снабжение библиотек книгами на иностранных языках), а также небольшой объем книжных фондов и отсутствие книгохранилищ, нехватка квалифицированных кадров. Однако они оказали существенное влияние на дальнейшее развитие образования и культуры края и стали основой для развертывания сети библиотек. «Модернизация российского государства в пореформенный период, затронувшая, в том числе и территорию края,

потребности повышения экономического потенциала Уфимской губернии, в которую с 1865 г. стал входить Башкортостан, рост населения и расширение его национального состава способствовало социокультурной деятельности местной интеллигенции. Это стало основой для активизации роли изданий, их использования, а в результате способствовало росту и развитию библиотечной сети в регионе» [4].

«Открываемые в Уфимском уезде Уездным земством народная библиотека и читальни имеют целью через книги сообщить населению, в особенности подрастающему поколению здоровое понятие о нравственности, общественной жизни и окружающих явлениях природы, также и специальных знания, приложимые в житейскому быту и, тем самым, способствовать умственному процессу и экономическому благосостоянию местного крестьянства» [2, 26].

Перед библиотеками ставили большие задачи, они не только должны были обеспечить население книгами, но и заниматься просвещением, библиотекари устраивали народные чтения и спектакли. «В итоге двухгодичного существования внешкольного образования мы имеем внешне значительную, а в некоторых частях и очень широкую работу, но работу неплановую и глубокую» [3, 2]. Одна из главных причин такого разного развития внешкольного образования, в частности сети библиотек, заключается в малом финансировании этой области, согласно перечню расходов на народное образование разница ассигновки внешкольного образования в несколько раз меньше школьного [5, 76]. А также причина в отсутствии инструкций, которые регламентировали деятельность учреждений и работников. Губернская Управа понимала необходимость разгрузки обязанности библиотекарей, организацию лекций и чтений возложить на отдельный институт районных заведующих внешкольным образованием. 40-е Губернское Земское Собрание учредило названную должность в виде опыта в одном районе каждого уезда. К 1915 г. такие институты появилось 1/3 уездов. Также на зимнее время предполагалось пригласить помощников библиотечному делу большей мере из местных учащихся.

Общую сеть библиотек разделили в итоге на следующие типы: центральные библиотеки, районные библиотеки-читальни, библиотеки повышенного типа и библиотеки низшего типа. Задачей центральной библиотеки было обеспечение необходимыми книгами всех земских служащих в уезде, в том числе и учителей различных учебных заведений. Библиотеки повышенного и низшего типа обычно находились в небольших селениях. Их разграниченность была весьма условной, статус этих библиотек менялся в зависимости от организованности деятельности библиотеки и работы библиотекарей. К 1915г. «Губернское земство имеет 6 центральных библиотек, 81 районную библиотеку-читальню (67 действующих и 14 открываемых в текущем году), 28 библиотек-читален повышенного типа, 195 библиотек низшего типа (112 действующих и 83 открываемых)...» [3, 1].

В целом можно сказать дореволюционный период стал отправной точкой для формирования и развития сети библиотек в нашем крае. Заметно увеличилось

число библиотек на территории Башкортостана, изменился характер их работы. Что можно объяснить проведением реформ во всех сферах общественной жизни, интенсификацией экономики, потребовавшей увеличения числа квалифицированных кадров во всех отраслях производства и инфраструктуры, ростом населения края и расширением его национального состава. Библиотеки как область внешкольного образования сделала очень много для образования народов края. Они проводили массовые народные чтения, устраивали читальные избы, где знакомили основными событиями в стране и вне государства. Конечно, нельзя сказать, что активная внешкольная работа была везде, во многом результат успешной работы зависела от организаторов и исполнителей данной работы. Однако она дала свои результаты, и стало очевидно необходимость продвижения данной области. Основной заслугой библиотек как одного из типа внешкольного образования является организация досуга населения края и приобщение их к культуре, и осознание необходимости получать образование.

Список литературы

- 1. Гильмиянова Р. А. Библиотеки приходских и уездных училищ Оренбургской губернии в 40—50-х гг. XIX в. / Р.А.Гильмиянова // Библиотечное дело - 2005 : деятельность библиотек и развитие информационной культуры общества : материалы Десятой междунар. науч. конф. / МГУКИ [и др.]. — М., 2005.*
- 2. Гильмиянова Р. А. История библиотек Башкортостана второй половины XVI — начала XX в. : (по материалам Оренбургской и Уфимской губерний) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / [ГПНТБ СО РАН]. — Новосибирск, 2002*
- 3. Доклад уфимской уездной земской Управы об организации внешкольного образования (1911г.).*
- 4. Доклад уфимской земской Управы 41-му очередному уфимскому собранию сессии 1915 года. Доклад №72 «О внешкольном образовании» .*
- 5. Краткая систематическая сводка постановлений по народному образованию уездных и Губернского земских собраний Уфимской Губернии очередных сессий 1912г.*
- 6. Очерк деятельности уфимского губернского Земства по народному образованию 1875-1910гг.*

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА

Шевченко А.Ю.

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный институт менеджмента» в г. Орске

В условиях модернизационного обновления системы образования высшая школа ориентирована на творческий поиск эффективных форм и методов целостного развития личности студентов, усиление гуманитарной составляющей профильных дисциплин, подготовку будущих специалистов к реализации своего профессионального потенциала в изменяющейся среде социальной жизнедеятельности, глубокое освоение молодыми людьми духовных богатств, накопленных мировой и отечественной культурой.

Современный этап демократического развития российского общества характеризуется активным поиском образовательных механизмов перехода от массово-репродуктивных к личностно-ориентированным педагогическим технологиям: усиливается ориентация образовательного процесса на общечеловеческие ценности, все отчетливее просматриваются гуманистические основы воспитания, возрастает потребность в активизации творческо-эстетического потенциала личности, способной к продуктивному преобразованию самое себя и окружающей действительности.

Учреждения системы высшего образования призваны в сложившейся обстановке общественного развития качественно совершенствовать подготовку будущих специалистов с тем, чтобы они смогли занять достойное место на рынке труда вследствие своей высокой конкурентоспособности. Новые тенденции в подготовке работников повышают ответственность высшего профессионального образования в плоскости усиления творческого начала созидательной активности личности, что предполагает соответствующую оптимизацию учебного процесса, когда присвоение социокультурных ценностей выступает существенным результатом творческой активности будущего специалиста.

Успешность эстетического воспитания и развития личности студента в значительной степени связана с особенностями *содержательно-дидактической* системы образовательного воздействия, существующей в вузе (воспитательная система вуза), а также с особенностями культурно-образовательной среды, которая, как отмечают исследователи, в современных российских вузах отличается поликультурным статусом, связанным с преобладанием смешанного национального состава [1, с. 3].

Здесь важная роль отводится собственной *активности* личности, направленной на освоение опыта художественно-эстетического отношения. Именно обозначенная активность не в последнюю очередь позволяет студентам

самостоятельно развивать творческие способности как базовую основу *эстетического видения и преобразования мира*. Причем если «самостоятельность характеризует активность человека с точки зрения его относительной независимости от внешнего окружения, то творчество характеризует активность человека с точки зрения его возможностей к преобразованию окружения или себя самого в целях эффективного взаимодействия с внешним миром» [3, с. 49].

Одним из образовательных средств становления художественно-эстетической предметности как значимого развивающего фактора воспитательной системы университета является так называемый «метод проектов» и, в частности, проектов *творческих*, которые позволяют охватывать направленным формирующим влиянием достаточно большие группы студентов.

Включение студентов в активную проектно-созидательную деятельность по эстетическому обогащению образовательной среды университета повышает осознание индивидуально-личностной значимости эстетической среды в образовательной жизнедеятельности и взаимодействии, позитивно изменяет отношение студентов к своему средовому окружению в аспекте доминирования идеалов совершенства и красоты, качественно расширяет содержательный спектр предпочитаемых видов искусства, а также способствует развитию способности утверждать своим отношением красоту другого человека, что особенно важно и значимо в пространстве межличностного взаимодействия субъектов поликультурной образовательной среды.

Исследователи [2] подчеркивают, что творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Эти проекты, как правило, не имеют детально разработанной структуры совместной деятельности участников: она только намечается и далее развивается, подчиняясь групповой логике совместной деятельности, интересам участников проекта. В данном случае следует договориться о планируемых результатах и форме их представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, драматизации, ролевой игре и т.д.). Это могут быть проблемы, связанные с содержанием какого-либо произведения, статьи, жизненной ситуации. Оформление проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, драматизации, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа, дизайна и рубрик газеты, альманаха, альбома и т.д.

Ролево-игровые проекты. В этих проектах структура также только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта, особенностью решаемой проблемы. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые ситуациями, придуманными участниками. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут появляться лишь к его окончанию. Степень творчества здесь очень высокая, но доминирующим видом деятельности все-таки является ролево-игровая (темы: «Семья», «Выбор профессии» и др.).

Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомлении участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки по ходу работы над проектом. Структура такого проекта может быть обозначена следующим образом: цель проекта, предмет информационного поиска, источники информации (средства СМИ, базы данных, в т.ч. электронных, интервью, анкетирование и т.п.), способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы), результат информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео и т.п.), презентация. Такие проекты часто интегрируются с исследовательскими, становятся их составной частью.

Практико-ориентированные проекты. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта, который обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников (например, словарь обиходной школьной лексики, дизайн дома, квартиры, учебного кабинета и др.). Такой проект требует хорошо продуманной структуры, даже сценария всей деятельности участников с определением функций каждого из них, четкие результаты совместной деятельности и участие каждого в оформлении конечного продукта. Здесь особенно важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, а также организация систематической внешней оценки проекта.

Тем самым эстетическое развитие и воспитание студентов выступает важнейшей составляющей будущей профессиональной деятельности, поскольку вне сформированной способности понимать, принимать и творить мир по законам красоты, любви и добра невозможно представить гармоничный облик специалиста, проявляемый в любой сфере личностной реализации.

Список литературы

- 1. Маркова, Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.Г. Маркова. – Казань, 2010. – 45 с.*
- 2. Полат, Е.С. Новые информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2000. – 198 с. ISBN 5-7695-0811-6.*
- 3. Якунин, В.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В.А.Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с. – ISBN 5-8016-0022-1*

ОПЫТ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Широкова О.П.

**Оренбургский областной Дворец творчества детей и молодежи им.
В.П.Поляничко, г. Оренбург**

Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития. Опыт объективируется в предметной и языковой формах, в ценностях культуры. Он как практическая деятельность человека и ее результаты отражает уровень овладения объективными законами природы, общества и мышления, достигнутый людьми на данном этапе их исторического развития.

В философских теориях представлены положения, свидетельствующие о роли опыта в формировании личности:

- опыт является важнейшим источником истинных знаний;
- опыт помогает проверке истин, открывает новые истины;
- в процессе жизненного опыта формируется способность разума, рассуждения, понимания;
- опыт и разум в диалектическом единстве способствуют расширению и уточнению знаний;
- категория опыта представляется через процесс преобразующего взаимодействия человека на внешний мир, и как результат этого взаимодействия фиксируется в знаниях и умениях. Опыт – «чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира... как взаимодействие и как результат такого взаимодействия» [5; 343].

В педагогической науке понятие опыт выступает как цель образования, содержание образования, способ образования личности.

Целью образования практически на всех исторических этапах развития педагогической теории и практики выступала трансляция накопленного человечеством или определенной социальной группой опыта. По мнению Д. Дьюи, главная цель образования состоит в том, чтобы составить такой набор видов сегодняшнего опыта, который «плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем» [1; 363]. Интегрировав исходные философские умозаключения Д. Дьюи, ряд исследователей (А. Маслоу, А. Комбс, Э. Келли, К. Роджерс, Т. Брамелд, С. Хук и др.) формулируют главную цель воспитания как обеспечение роста человека в практической сфере, роста его опыта. С позиций С.Т. Шацкого, важнейшей задачей педагога выступает необходимость устранения затруднений, возникающих в процессе стихийного накопления опыта – необходимо «связать в единый процесс, поставить в обдуманную нами зависимость эти три вида опытной деятельности ребенка, школы и жизни» [6; 90].

Мы рассматриваем опыт как основанное на практике эмпирическое познание действительности, единство умений и знаний; качество личности, группы, сформированное в процессе их деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки и привычки [4].

Для нас важным является понятие социального опыта. Анализ работ исследователей позволяет характеризовать социальный опыт как совокупность форм осуществления любой социально значимой деятельности и взаимодействия людей, показавших свою приемлемость. М.И. Бобнева и Э.А. Орлова отмечают также, что «процессы межличностного взаимодействия между людьми являются в известном смысле миниатюрными аналогами взаимодействий между сообществами и точно так же строятся на элементах сходства и различия их социального опыта» [2].

Индивидуальный социальный опыт А.В. Мудрик трактует как «самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний; знаний, умений и навыков; способов общения, мышления и деятельности; стереотипов поведения; интериоризированных ценностных ориентации и социальных установок» [3; 126]. Автор указывает, что приобретение социального опыта связано с бытом воспитательной организации, различными сферами жизнедеятельности, содержанием, формами и стилем взаимодействия между ее членами.

Каждому виду деятельности учащихся присуще специфическое содержание организуемого социального опыта. Содержание социально-трудового опыта тесно связано с социокультурным контекстом, который задает способы функционирования, что выражается в совокупности ролей участников взаимодействия, формах организации совместной деятельности, символике. Контекст не только структурирует быт воспитательной организации, но и создает благоприятные условия самоосуществления для составляющих ее общность личностей. Все перечисленные обстоятельства наиболее ярко отражаются в системе деятельности педагога учреждения дополнительного образования.

В учреждении дополнительного образования детей обучение отличается прикладной направленностью. Профессиональная ориентация и самоопределение становятся длительным процессом постепенного уточнения интересов ребенка, восхождения к профессии путем многочисленных проб в сфере практической деятельности. В ее содержании относительно большую долю составляет освоение приемов и способов деятельности не только учебной, но и практической, что создает возможности для расширения социально-трудовых контактов, для профессионализации воспитанника, формирования и обогащения социально-трудового опыта и, как следствие, формирование социально-трудовой компетентности старшеклассников в деятельности учреждения дополнительного образования.

Деятельностный компонент, выделяемый нами в социально-трудовой компетентности старшеклассника, характеризуется наличием опыта социально-трудовых отношений, а именно: владение способами и средствами достижения

намеченных целей, самостоятельного творческого поиска в решении проблем; потребность в деятельности, максимально приближенной к выбранной профессии; рефлексия собственной деятельности и поведения.

Обогащение социально-трудового опыта старшеклассников является одним из условий, при котором формирование социально-трудовой компетентности старшеклассников в деятельности учреждений дополнительного образования осуществляется с большей эффективностью.

Результатом формирования социально-трудовой компетентности старшеклассников в деятельности учреждений дополнительного образования является, прежде всего, социально-трудовая компетентность старшеклассников, гарантирующая их полноценное и продуктивное функционирование в будущей профессиональной сфере, обеспечивающая полноценное овладение социальной реальностью и выражающаяся в личностно-значимом опыте, основанном на совокупности мотивов к социально-трудовой активности, знаний, умений, навыков, способов осуществления деятельности.

Список литературы

1. **Дьюи, Дж.** *Демократия и образование* : пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
2. *Культурология. XX век: Энциклопедия* : в 2 т. – СПб., 1998. – Т. I.
3. **Мудрик, А.В.** *Социальная педагогика* / под ред. В.А. Сластенина ; 2-е изд. / А.В. Мудрик. – М., 2000.
4. *Словарь-справочник по педагогике* / авт.-сост. В.А. Мищериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ «Сфера», 2004. – 448 с.
5. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.И. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Павлова. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.
6. **Щацкий, С.Т.** *Педагогические сочинения* / С.Т. Щацкий. – М. : Просвещение, 1964. – Т. II. – 475 с.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ФИНАНСИСТОВ

Яблочникова И.О.

Винницкий финансово-экономический университет, г. Винница

Функционирование любого предприятия на рынке товаров и услуг зависит не только от эффективности его производственной деятельности, общих параметров состояния экономики страны, но и компетентности персонала в вопросах финансового анализа и планирования. Именно поэтому, подготовка финансистов с надлежащим уровнем практических знаний и умений, соответствующих требованиям современной экономики и рынка труда, сегодня является основной задачей для отечественной системы высшего экономического образования. Для успешного решения данной проблемы, на наш взгляд, необходимо тесное сотрудничество потенциальных работодателей, центров переподготовки и повышения квалификации экономистов и ВУЗов с целью определения требований современного рынка труда к практическим умениям и навыкам выпускников и векторов осуществления учебно-воспитательного процесса учебных заведений. Только такое взаимодействие если не полностью исключит, то хотя бы снизит до минимума существующий разрыв между запросами современной экономики и качеством подготовки выпускников.

Академик А. Новиков в [1] предлагает проанализировать проблемы образования с более широкой позиции с позиции конечного результата работы всей системы образования, задавшись вопросом: а почему продукция наших предприятий в большинстве случаев неконкурентоспособна на мировых рынках? Автор объясняет это явление не только недостатками внутренней политики, экономики, просчетами в организации производства и т.д. Проблему академик видит глубже: ведь все политики, экономисты, инженеры и рабочие учились в российских школах, профтехучилищах, техникумах, ВУЗах и являются их питомцами. Именно поэтому система народного образования несет прямую ответственность за состояние страны.

Вопросы, рассматриваемые А. Новиком, вполне актуальны и для Украины, ее экономики и системы высшего образования.

В последнее время проблемой усовершенствования системы подготовки высококвалифицированных профессионалов-финансистов озабочены не только работники образования, но и ученые и предприниматели. Все они заинтересованы в обеспечении высокого уровня качественных параметров экономического образования. В научно-педагогической литературе активно обсуждаются такие вопросы: модернизация системы управления высшим учебным заведением путем внедрения в учебный процесс инновационных форм и методов обучения, усовершенствование образовательно-профессиональных программ и учебных планов подготовки специалистов.

Некоторые аспекты методики преподавания комплекса экономических дисциплин, в том числе и финансовых, в ВУЗах изложены в трудах Е. Аксеновой, Г. Ковальчук, М. Левочки, И. Найденова, И. Полещук. Так, использованию прогрессивных технологий в учебном процессе уделяли внимание как корифеи педагогической науки, такие как В. Беспалько, И. Лернер, М. Скаткин, так и И. Горяинова, Г. Селевко, О. Падалка и др. Проблемами практической подготовки финансистов, приобретения ими соответствующих умений и навыков посвящены публикации И. Балагиной, И. Богословец, О. Богословец, И. Козловец, Н. Первак, Н. Жукович-Дородных. Но проблема качественной практической подготовки финансистов до сих пор не решена окончательно.

Целью данной статьи есть определение основных компонентов практической подготовки бакалавров специальности «Финансы и кредит» в ВУЗах и проблемы их формирования во время обучения.

Деятельность финансиста очень многогранна, потому определить все ее компоненты достаточно сложно. Для решения этой проблемы нами проанализирована образовательно-квалификационная характеристика (ОКХ) бакалавра по финансам, которая является отраслевым стандартом высшего образования. В нем определены цели образовательной и профессиональной подготовки, содержание, место специалиста в системе общественно-экономических отношений в государстве, требования к его компетентности и другие важные качества. Этот стандарт используют во время определения объекта и целей образовательной и профессиональной подготовки в ВУЗах, а так же должностей, на которых выпускники способны полноценно и эффективно исполнять служебные обязанности. Этот нормативный документ определяет производственные функции будущего финансиста, в пределах которых установлен также перечень возможных типовых заданий и совокупность умений, которыми он должен владеть. Такими функциями есть: организационная, учетно-экономическая; плановая; контрольная; технологическая [2].

На основании этих функций нами выделены основные компоненты практической подготовки бакалавров-финансистов: формирование и обработка первичной финансовой документации; анализ финансовой отчетности и первичной документации; выполнение финансовых расчетов; анализ финансового состояния субъектов хозяйствования; использование в практической деятельности современных информационных технологий; работа в команде; самостоятельное принятие решений; презентация собственных предложений и проектов.

Конечно, трудно представить себе выпускника ВУЗа, который в полной мере сможет успешно осуществлять все вышеперечисленные функции. Для адекватного выполнения большинства из них нужны практический опыт, глубокое знание технологии производства, соответствующие навыки практической деятельности. Однако овладеть знаниями и умениями в пределах части из них вполне возможно на практических занятиях, при условии правильной их организации с методической точки зрения.

Так, практические навыки группирования данных, расчета различных показателей студенты специальности «Финансы и кредит» могут получить при изучении таких дисциплин общеэкономической подготовки как микроэкономика, математика для экономистов, экономика предприятия, статистика. Целью изучения этих предметов есть формирование самостоятельности мышления, способности получать и группировать данные, выполнение комплексных расчетов экономических показателей производственной деятельности; умений сбора, обработки и анализа информации о социально-экономических явлениях и процессах.

Благодаря изучению нормативных дисциплин цикла профессиональной подготовки «Финансовый анализ» и «Финансовая деятельность субъектов предпринимательства», а также дисциплине «Экономический анализ» у студентов формируются теоретические знания и практические навыки по: методологии и методике осуществления финансового и экономического анализа деятельности субъектов предпринимательства; составляющих имущества, оборотных и необоротных активов, формирования капитала; ликвидности и платежеспособности, финансовой стойкости и прибыльности. Эти расчеты на практике должны помогать в выявлении резервов повышения эффективности производства и улучшении финансового состояния предприятий.

Изучение дисциплин цикла профессиональной подготовки таких как «Бюджетная система» и «Налоговая система» обеспечивают теоретическую подготовку будущих специалистов относительно действующих в Украине налогов и сборов, их нормативных ставок, разграничения на местные и государственные, методику расчета. Также при изучении этих предметов анализируются финансовые отношения, которые связаны с принудительным отчуждением имущества и перераспределением части стоимости национального продукта с целью формирования общегосударственного бюджета.

При этом формируются следующие практические умения и навыки: определение базы налогообложения, порядка начисления налогов и сборов, методика формирования и подачи отчетности в органы Государственной налоговой службы Украины, применение финансовых санкций за нарушение налогового законодательства и возникновение недоимки у предприятия. А также формируются практические умения бюджетирования на предприятии, то есть прогнозирование будущих платежей предприятия, их удельного веса в общем денежном обороте, создание резервов на покрытие непредвиденных затрат и сомнительных долгов.

Также при изучении вышеупомянутых дисциплин студенты знакомятся с основами составления сметы доходов и затрат бюджетных организаций, их бюджетной классификацией, целевым использованием средств.

Важным аспектом деятельности предприятия есть такая организация работы финансовых служб, которая создает условия для эффективного управления финансами субъектов хозяйствования, и заключается в привлечении

дополнительных финансовых ресурсов на самых выгодных условиях, рационального их инвестирования, проведения операций на финансовом рынке с максимальной прибылью.

Практические навыки, которыми должны владеть будущие бакалавры по финансам: планирование будущих доходов, затрат, а также источников покрытия затрат; расчет прибыльности акций; определение самого оптимального процентного уровня в привлечении кредитных ресурсов; нормирование запасов оборотных активов; оценка стоимости предприятия; формирование дивидендной политики; финансового контролинга. Приобретение вышеназванных умений и навыков осуществляется на практических занятиях по таким дисциплинам как «Финансы предприятий», «Финансовый анализ», «Анализ финансовой отчетности».

Формирование системы знаний по методологии и инструментарию построения и использования различных типов экономико-математических моделей будущие финансисты приобретают во время изучения дисциплин цикла профессиональной подготовки, таких как «Экономико-математическое моделирование».

Одной из основных причин существующего неудовлетворения работодателей уровнем знаний и умений бывших студентов есть несоответствие их информационной составляющей, то есть использование ими в практической деятельности современных информационных технологий. Систематическое применение компьютерных технологий во время лабораторных занятий погружает студентов в информационную среду, приобщает их к активной профессиональной деятельности с использованием современных средств обработки информации.

Отдельным моментом в практической подготовке финансистов есть учетные практические умения и навыки. В нынешних условиях изучению финансового учета, на наш взгляд, уделяется очень мало внимания. Бухгалтерский (финансовый) учет изучается на протяжении всего одного семестра. За это время невозможно понять не только каким образом хозяйственные операции влияют на деятельность предприятия, но и каким образом осуществляется их учет. Органы налоговой службы предпочитают формировать свой штат именно из специалистов с финансовым образованием, потому проведение налогового аудита становится весьма проблематичным. В нынешних условиях, когда налоговый учет, в связи с введением Налогового кодекса Украины, максимально приближен к бухгалтерскому, и не сводится только к расчетам поступивших и потраченных денежных средств, налоговики должны знать не только основы бухучета, а и уметь его вести, понимать на каких счетах учитываются хозяйственные средства и источники их формирования.

На наш взгляд, сегодня не только должны постоянно обновляться учебники по профильным дисциплинам, но и сами преподаватели должны реально проходить раз в два года переподготовку на действующих предприятиях, в

финансовых учреждениях и организациях. Очень быстро меняется ситуация на рынке, условия кредитирования, налоговая политика, информационные технологии, именно потому необходимо изменять подходы к преподаванию в учебных заведениях, содержание не только профильных дисциплин, но и учебные планы.

Важным моментом в практической подготовке будущих финансистов есть навыки, которые они приобретают в процессе выполнения различных расчетно-практических заданий, которые базируются на реальных ситуациях производственного характера, системный анализ которых «до» и «после» осуществления конкретных действий дает возможность оценить их последствия на финансовое состояние предприятия и структуру баланса, определить направления финансовой работы и обеспечить безубыточность деятельности субъекта хозяйствования.

Обеспечение качественного уровня практической подготовки бакалавров-финансистов невозможно без прохождения практики. Но этот вид обучения будет эффективен, если практика должным образом подготовлена и с организационной, и с методической точки зрения. Естественно, что на первом курсе нет смысла отправлять студентов на производственную практику, так как многие из них имеют очень отдаленные представления о будущей профессии. Поэтому в конце первого курса обучения нужно провести учебную практику с целью ознакомления студентов с особенностями их профессии, ее значимостью в масштабах всей страны, отельного предприятия и каждого гражданина, заинтересовать их в получении стойких теоретических знаний и практических учений. Организовать экскурсии в банки, на большие предприятия, в бюджетные организации, органы таможенной службы, ознакомить будущих финансистов с должностными инструкциями специалистов, их профессиональными обязанностями. Результатом прохождения данной практики будет написание реферативной работы, в которой каждый студент может высказать свое мнение о пользе его профессии, видения себя в ней.

На втором и третьем курсе обучения возможно проведение финансово-учетной практики, во время которой приобретаются навыки работы с первичной документацией, заполнением документов, учетом хозяйственных операций. На основании этих документов предлагается проведение следующей практики с использованием информационных технологий. Сегодня это возможно с использованием программы «1С: Предприятие», а также ее конфигурации «Управление производственным предприятием», с помощью которой возможно получение результатов финансового анализа деятельности предприятия.

В конце обучения проводится производственная практика, целью которой есть закрепление теоретических знаний и практических учений и навыков, полученных во время обучения.

Преподавателям дисциплин профессионального цикла достаточно сложно обучать студентов практическим навыкам и умениям, если они сами их не имеют.

Именно потому И. Козловец предлагает привлекать профессионалов-практиков в учебную деятельность ВУЗ [3].

В этом смысле, на наш взгляд, достаточно уместным есть проведение круглых столов, практикумов, семинаров, научно-практических и методических конференций, на которых профессионалы-практики не только б информировали про направления осуществления финансовой работы на предприятиях, но и лично принимали активное участие в деловых играх, моделировали ситуации, а также комментировали варианты их решения. После проведения таких занятий они б могли обговаривать существующее состояние профессиональной подготовки бакалавров по финансам, вносить предложения по усовершенствованию либо коррекции учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях.

Список литературы

1. **Новиков А.** *Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?* [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.anovikov.ru/artikle/ivan.pdf>.

2. *Отраслевой стандарт высшего образования «Образовательно-квалификационная характеристика бакалавра специальности «Финансы и кредит» сферы знаний 0501 – «Экономика и предпринимательство», утвержденный приказом Министерства образования и науки Украины от 13.04.2004 № 304 / - К.: КНЕУ, 2004, 86 с.*

3. **Козловец И.** *Привлечение профессионалов-практиков для усовершенствования организации учебного процесса подготовки финансистов / И.И. Козловец // Теоретические и практические подходы к внедрению нового поколения ОПП и учебных планов подготовки специалистов: пути развития: сборник материалов научно-метод. конференции 6-8 февраля 2007 г. / М-во образования и науки Украины, ДВНЗ «Киевский нац. экон. ун-т им. В. Гетьмана»; К. : КНЕУ*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Якушева С.Д.

ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва

Вектором нового столетия, является трансформация представления о целях, смыслах и ценностях, изменения в человеке, структуре общества, жизнеобеспечивающих технологиях. Как правило, они сопровождаются процессами обновления парадигм, которые активизируют процессы становления общества, культуры, образования, формирования новых этапов их развития.

Вхождение России в мировое образовательное пространство предполагает сближение национальной системы образования с аналогичными системами европейских стран.

В образовательной политике нового столетия происходят инновационные процессы, которые коренным образом модифицируют всю систему отечественного образования.

Система образования призвана задавать определенную траекторию развития человеческого потенциала, которая действительно необходима обществу, обеспечивать его восходящее развитие.

Одной из таких современных парадигм является профессионально-педагогический инжиниринг, наиболее полно осуществляющий становление личности педагога.

Современный педагог, на наш взгляд, – это яркая индивидуальность, творческая личность, способная к развитию личностной и интеллектуальной культуры, инновационному творческому мышлению, самопознанию и осмыслению, умеющая решать проблемные ситуации, а также заинтересовать и увлечь процессом саморазвития [1, С. 108].

В этой связи коренным образом изменяется само представление о непрерывном образовании - представление о хронологической его непрерывности. Непрерывное образование личности - это вовсе не хронологически непрерывное обучение на той или иной учебной скамье - в школе, в вузе и т.п. Наоборот, в понятие «непрерывное образование» входит прерывание обучения по тому или иному профилю, переход в ту или иную методологическую область, вплоть до смены профориентации и, самое главное, умелое сочетание теоретической, опытно-экспериментальной и практической деятельности. Строго говоря, непрерывное образование - это инновационно-непрерывное образование, которое можно определить, как развитие способности субъекта (личности) адекватно обучаться, действовать и адекватно воспринимать действительность, прежде всего общественные, материальные, духовно-культурные отношения.

Под непрерывным образованием следует понимать не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному (начальному, среднему, высшему), послевузовскому образованию, а гармоничный процесс цикличного обновления личности на каждом из указанных этапов развития.

В связи с переходом на новые стандарты особое внимание уделяется развитию творческого потенциала педагога, обладающего современным мышлением, информационной, методологической, проектной, инновационной и личностной культурой.

Инновационное творческое мышление, на наш взгляд, это ориентированность педагога на саморазвитие и самообразование, объединение логического и образного, интеграция понятийного и наглядного, нахождение новых, оригинальных решений профессиональных задач, формирование интеллектуальной образности и чувственного моделирования [2, С. 52].

Цель нововведения заключается в стремлении к овладению механизмами соединения трудовой деятельности индивида с требованиями новых организационных технологий.

Итак, главным условием успешного развития современной педагогики является тесное сотрудничество ученых и педагогов-практиков, которые, зная методы педагогических исследований, могут более целенаправленно изучать и анализировать свой опыт и опыт других педагогов, а также на научной основе проверять педагогические находки и открытия.

Изменения алгоритма в сфере производства и управления, науки и культуры обуславливает образование новых процессов - становление личности в ее неповторимом многообразии.

Уникальность каждого человека не вызывает сомнений. Однако умение предъявить себя миру, выразить свою уникальность - проблема для большинства людей.

Как известно интеллектуалом не рождаются. Очень многое зависит от того, какие возможности представит окружение для становления личности педагога, а также какой выбор он сделает сам.

«Становление» как научный термин наиболее часто употребляется в философии, психологии и педагогике.

Многие ученые отождествляют понятия «становление» и «развитие» или отчасти пытаются найти отражение одного в другом.

Проблема становления личности в философии тесно связана с вопросом сущности человека. В трудах современных философов отмечено, что индивидуальное развитие личности включает в себя три процесса: *социализацию* – освоение социального опыта; *индивидуализацию* – формирование отличительных качеств одного человека от другого посредством взаимодействия природных

задатков, социальных условий и культуры; *персонализацию* – формирование личности [3].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров рассматривают «становление», как приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию [4, С. 52].

Становление личностных и личностно-деловых качеств педагога нашли свое отражение в исследованиях ученых С.Б. Елканова, Э.Ф. Зеера, В.Г. Маралова, Л.М. Митиной, Л.Ф. Обуховой и др.

Итак, на наш взгляд, ***становление личности педагога - непрерывный процесс развития личности в аспекте социализации, самопознание и самосовершенствование сущности «Я», вариативность преобразований векторов профессионального мастерства*** [5, С. 15].

В связи с этим, педагогу необходимо, осознав свою сущность через призму собственного «Я», отрефлексировать свою позицию в профессии. Решаемые при этом задачи принципиально индивидуализированы.

Амплификация (от лат. *amplificatio* - расширение, усиление, обогащение) самопонимания и самоконтроля является необходимым условием становления личности педагога.

На современном уровне развития отечественного образования труд педагога, вышедший далеко за рамки прямых, повседневных и нелегких обязанностей, имеет широкий спектр деятельности. К основным направлениям, составляющим ее основу, добавляются другие, отражающие новейшие тенденции развития – компьютеризация образования, педагогический менеджмент.

Анализ действий, необходимых для реализации менеджмента с позиции изменения роли педагога стал фактором целесообразности интеграции управленческой и педагогической деятельности. Формирование нового направления в педагогической деятельности стало основой педагогического менеджмента.

Педагогический менеджмент, по утверждению В.П. Симонова, - комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом [6, С. 56].

Так результатом работ Л.А. Горшуновой (1995), Е.И. Безрукова (1998), С.П. Понариной (1998), В.П. Симонова (1994, 2000) является процесс самосовершенствования содержания образования в педагогических образовательных учреждениях, а именно формированию и развитию педагогического менеджмента педагога.

М.М. Поташник считает, что *процесс управления* - непрерывная последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их

усилия. Именно педагог планирует, организует, руководит и контролирует процесс обучения, воспитания и развития обучающихся [7].

Современному образованию уже не нужен учитель, привыкший действовать по инструкции и чаще всего неспособный к самостоятельному выбору. Обществу необходим педагог-менеджер, организатор учебного процесса, который способен облегчить процесс решения многих проблем, возникающих в процессе жизни и деятельности детей и молодежи; осуществляющий управление всесторонним развитием и оказывающий им помощь и поддержку.

Педагог-менеджер, на наш взгляд, – ***это интегративная личность, имеющая подготовку психолого-педагогической направленности, обладающая профессиональной и артистической культурой, инновационным творческим мышлением, компетентностью и имиджем, организаторскими и управленческими способностями, владеющая профессиональным мастерством и знаниями в области профессионально-педагогического инжиниринга*** [8, С. 16].

Система образования призвана задавать определенную траекторию развития человеческого потенциала, которая действительно необходима обществу, обеспечивает его восходящее развитие.

Кардинальные нововведения в содержание, структуре и организации системы образования, а именно возрождение интеллектуального генофонда страны, является актуальной задачей современной России.

В связи с этим основными направлениями инновационной деятельности современного образовательного учреждения, на наш взгляд, является ***профессионально-педагогический инжиниринг, благодаря которому осуществляется становление педагога, реализуется системное проектирование моделей образовательного процесса. Компонентами профессионально-педагогического инжиниринга являются интеллектуальные виды профессиональной деятельности и научно-образовательный менеджмент*** (таблица 1) [9, С. 16].

Таблица 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ¹		
интеллектуальные виды профессиональной деятельности педагога	научно-образовательный менеджмент	
Итэр педагога² (становление)	Менеджмент- маркетинговое пространство	Паттерн³ инжиниринг

¹ Инжиниринг (англ. *engineering*) – управление, разработка, проектирование, технология.

² Итэр (лат. *iter*) - путь, направление, развитие.

³ Паттерн (англ. *pattern*) – модель, система, структура.

Профессионально-педагогический инжиниринг мы понимаем как, **совокупность интеграционных процессов, объединяющих интеллектуальные виды профессиональной деятельности (итэр педагога) и научно-образовательного менеджмента (менеджмент-маркетинговое пространство и паттерн инжиниринг), конечной целью которых является творческое применение научных методов и принципов в реализации инновационных проектов (создание флэш-кейса ресурсного поля и формирование механизмов взаимодействия внутри консорциума проекта)** [10, С. 17].

Итак, компонентами профессионально-педагогического инжиниринга являются интеллектуальные виды профессиональной деятельности и научно-образовательный менеджмент.

Контент-анализ данной позиции позволяет выйти на иной уровень личностных профессиональных качеств педагога.

Таким образом, профессионально-педагогический инжиниринг предполагает не только видение определенной инновационной проблемы, но и умение творчески мыслить, модифицируя и чутко реагируя на все вокруг происходящее.

Список литературы

1. **Якушева С.Д.** Профессионально-педагогический инжиниринг в становлении личности педагога // «Инновации в науке»: Материалы X международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (16 июля 2012г.); [по ред. Я.А. Полонского]. – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – 150 с. – С.107-118. – ISBN 978-5-4-4379-0119-9
2. **Якушева С.Д.** Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография. 2-е изд., испр. и доп. - М.: АПКиППРО, 2012. – 308с. - ISBN 978-5-8429-1116-5.
3. **Философия: учебник для вузов / под ред. проф. В.Н. Лавриненко, проф. В.П. Ратникова.** - М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1999. - 584с. – ISBN 5-85178-9
4. **Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** Педагогический словарь: для студ. высш и сред. пед. учеб. заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176с. – ISBN 5-76955-0445-5
5. **Якушева С.Д.** Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография. 2-е изд., испр. и доп. - М.: АПКиППРО, 2012. – 308с. - ISBN 978-5-8429-1116-5.
6. **Симонов В.П.** Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. пособие. – М.: Высшее образование, 2006. – 357с. ISBN 5-9692-0130-8

7. **Поташиник М.М.** *Управление профессиональным ростом учителя современной школы: Методическое пособие.* – М.: Педагогическое общество России, центр педагогического образования, 2011. – 448с. ISBN 978-5-93134-410-2
8. **Якушева С.Д.** *Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография. 2-е изд., испр. и доп.* - М.: АПКиППРО, 2012. – 308с. - ISBN 978-5-8429-1116-5.
9. **Якушева С.Д.** *Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография. 2-е изд., испр. и доп.* - М.: АПКиППРО, 2012. – 308с. - ISBN 978-5-8429-1116-5.
10. **Якушева С.Д.** *Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения: теория и практика: Монография. 2-е изд., испр. и доп.* - М.: АПКиППРО, 2012. – 308с. – ISBN 978-5-8429-1116-5.