Основатель

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

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

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

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (лицензионный договор № 171-03/2014)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.
Международный стандартный номер серийного издания **ISSN 2409–5591**
Подписной индекс 64995

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

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

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

Подписано к печати 19. 09. 2016 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 16,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 85.

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

© «Гуманитарные науки», 2016

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 3 (35) / 2016

Главный редактор
Александр ГЛУЗМАН



PRIMUS INTER PARES
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 8 от 30. 08. 2016 г.

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Efimova V. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Valeology and Life Safety Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Инновации в образовании…….. **8**

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ГЛУЗМАН Н. А.

Профессиональное образование в инновационном обществе…… **11**

ГОРБУНОВА Н. В.

Инноватика в сфере дошкольного образования…….. **18**

ИГРОПУЛО И. Ф., РОМАЕВА Н. Б.

Структура и функции теории управления инновационными процессами в образовании…….. **23**

КАРГИЕВА З. К.

Ресурсный потенциал региона как фактор развития инновационных процессов в высшей школе…… **30**

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ШУШАРА Т. В., РИДЧЕНКО Г. В.

Музейная педагогика как современная инновационная педагогическая технология……. **35**

МКРТЫЧЕВА Н. М.

К вопросу о подготовке бакалавров к профессиональной деятельности…… **39**

РАТОВСКАЯ С. В.

Инновация как условие формирования новой образовательной традиции……... **42**

ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

АРЯБКИНА И. В.

Инновационные подходы к духовно-нравственному развитию личности…….. **49**

КОЙКОВА Э. И.

Применение интерактивных методов обучения в современном высшем учебном заведении…… **55**

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ И ПРОГРАММ

САФОНОВА Т. Н.

Подготовка студентов к социальной работе с молодежью посредством практико-ориентированных активных методов обучения…… **59**

МИЛАНИЧ Ю. М.

О подготовке магистров специального образования к семейно-ориентированному вмешательству в системе психолого- реабилитации инвалидов…… **64**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ: ПЕРЕДОВОЙ ОПЫТ

КОТ Т. А.

Введение инноваций в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации **71**

ШАПОВАЛОВ А. В., ХАЗОВА С. А., КЛИМЕНКО А. А.

Содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности общеобразовательной организации **75**

ДРОНЯКИНА Н. В.

Инновации в контексте модернизации основной образовательной программы…….. **81**

МАКАРЕНКО Ю. В.

Экспериментальная площадка как инновационная социально-педагогическая система…….. **85**

АФАНАСЕНКО О. Б.

Тактики косвенного речевого воздействия как способ формирования универсальных учебных действий и критического мышления у школьников……... **89**

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ВЕЗЕТИУ Е. В., ВОВК Е. В.

Технология контекстного обучения в системе формирования коммуникативной компетентности будущих учителей в рамках их профессиональной подготовки **97**

СИНЕЛЬНИКОВА Л. Н.

Междисциплинарность как базовая стратегия современного образовательного процесса…….. **101**

ТОРТУНОВА И. А.

Анализ языковых функций заголовков печатных СМИ как основа методики обучения базовым филологическим дисциплинам…… **109**

ГОРОБЕЦ Е. С., ПОПОВ М. Н.

Значение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе начальной школы…… **113**

МИЛОКУМОВ С. А., ЧВАЛА М. С.

Применение современных коммуникационных технологий при подготовке конкурентоспособных графических дизайнеров…… **117**

ГРИШКО И. В.

Использование инновационной образовательной технологии знаково-контекстного обучения в формировании эмпатийной культуры будущего социального педагога…… **122**

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

СТЕРХОВ А. А.

Инновационные игровые технологии в духовно-нравственном развитии обучающихся……. **129**

ВОРОБЬЕВА Е. П.

Становление профессионально значимых качеств личности будущих руководителей дошкольного образовательного учреждения в процессе магистерской подготовки……... **135**

ЕРЕМЕЕВА А. П.

Условия внедрения инноваций при формировании управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных организаций….. **139**

НАШИ АВТОРЫ……... **144**

Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

GLUZMAN A. V.

Innovations in Education…….... **8**

DOCTORAL REFLECTIONS

GLUZMAN N. A.

Professional Education
in the Innovative Society…….... **11**

GORBUNOVA N. V.

Innovation in the Sphere
of Preschool Education…….. **18**

IGROPULO I. F., ROMAEVA N. B.

The Structure and Functions of Theory
of Management of Innovative
Processes in Education……... **23**

KARGIJEVA Z. K.

Resource Potential of the Region
as a Factor in the Development of Inno-
vative Processes in Higher Education… **30**

MODELS AND TECHNOLOGIES OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

SHUSHARA T. V., RIDCHENKO G. V.

Museum Pedagogy as Modern
Innovative Pedagogical Technology **35**

MKRTYCHEVA N. M.

On the Issue of Training
of Bachelors to Future Career…… **39**

RATOVSKAYA S. V.

Innovation as a Condition of Formation
of New Educational Tradition……... **42**

INNOVATIONS IN EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK WITH STUDENTS

ARIABKINA I. V.

Innovative Approaches to the Spiritual
and Moral Development of Personality **49**

KOJKOVA E. I.

Use of Interactive Teaching Methods
in Modern Higher Education
Establishment……..... **55**

ORGANIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY WITHIN EDUCATIONAL PROJECTS AND PROGRAMMES

SAFONOVA T. N.

Training of Students for Social Work
with the Youth with the Help of Active
Practice Oriented Teaching Methods… **59**

MILANICH Y. M.

On Training Masters of Special
Education for the Family Oriented
Intervention in the System
of Psychological and Educational
Rehabilitation of Physically
Challenged Persons…….... **64**

PEDAGOGICAL INNOVATIONS: BEST EXPERIENCE

KOT T. A.

Introduction of Innovations
in Educational Process of Preschool
Establishment…… **71**

SHAPOVALOV A.V.,KHAZOVA S. A., KLIMENKO A. A.

The Content of Health Saving
Pedagogical Activity of Educational
Establishment…… **75**

DRONYAKINA N. V.

Innovation in Context
of the Modernization of the Basic
Educational Program……. **81**

MAKARENKO Y. V.

Experimental platform as an innovative
social and pedagogical system…….. **85**

AFANASENKO O. B.

Tactics of Indirect Speech Influence
as a Method of Forming of Universal
Educational Actions and Critical
Thinking of Schoolchildren..... **89**

MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

VEZETIU E. V., VOVK E. V.

Technology of Contextual Learning in Formation of Communicative Competence of Future Teachers as Part of their Professional Training **97**

SINELNIKOVA L. N.

Interdisciplinarity as a Basic Strategy of Modern Educational Process…….. **101**

TORTUNOVA I. A.

Analysis of the Linguistic Functions of Print Media Titles as a Basis of Teaching Method of Philological Disciplines……. **109**

GOROBETS E. S., POPOV M. N.

The Value of Information and Communication Technologies in Educational Process of Primary School……... **113**

MILOKUMOV S. A., CHVALA M. S.

Application of Modern Communication Technologies in Training of Competitive Graphic Designers… **117**

GRISHKO I. V.

Use of Innovative Educational Technologies of Semantic-Contextual Learning in Formation of Empathy Culture of Future Social Teacher……. **122**

TRIBUNE OF YOUNG SCIENTISTS

STERHOV A. A.

Innovative Gaming Technologies in Spiritual and Moral Development of Students…… **129**

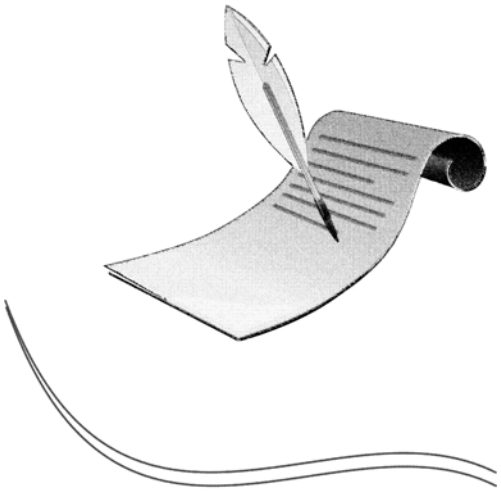
VOROBYOVA E. P.

Formation of Professionally Significant Qualities of the Person of Future Heads of Preschool Educational Establishment in the Training of Master ……. **135**

EREMEJEVA A. P.

Conditions of Innovation in Formation of Administrative Culture of Heads of Preschool Educational Establishments…….. **139**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Уважаемые читатели журнала «Гуманитарные науки»!

В нормативных документах Российской Федерации, определяющих образовательную стратегию государства, отчетливо прослеживается идея о необходимости изменения не только содержания образования, но и методологии и технологии организации образовательного процесса, что, в первую очередь, связано с инновационной деятельностью. Настоящий номер нашего журнала посвящен проблеме инновационной деятельности как эффективному средству модернизации образовательной политики в стране.

Открывает первую рубрику «Докторские размышления» статья профессора Н.А. Глузман, посвященная актуальнейшей проблеме эффективного осуществления инноватизации общества (инновации в постиндустриальном обществе являются одним из важнейших стратегических ресурсов). Осознание положительных и отрицательных аспектов развития инновационного общества позволит создать оптимальную модель реформирования профессионального образования в Российской Федерации на основе современных инновационных технологий обучения.

Профессор Н.В. Горбунова рассматривает инноватику как методологическую основу для моделирования инновационной деятельности в области дошкольного образования, определяя типологию нововведений в этой сфере, их магистральные направления и пути реализации.

Профессоры И. Ф. Игропуло и Н.Б. Ромаева, основываясь на методологической базе структурно-номинативного подхода, трактующего научную теорию как полисистемный

объект, исследуют структуру и функции теории управления инновационными процессами в образовании.

В статье профессора З. К. Каргиевой определены критерии эффективности реализации основных функций образования – интегрирующей и дифференцирующей – с учетом запросов рынка труда и перспектив развития того или иного региона.

Следующая рубрика посвящена проблеме моделирования и подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности. Соавторы доцент Т.В. Шушара и преподаватель Г.В. Ридченко рассматривают музейную педагогику как современную инновационную педагогическую технологию, способствующую включению историко-культурного наследия в школьное образование. Доцент Н.М. Мкртычева представляет систему формирования профессиональных качеств бакалавра на основе ключевых компетенций на разных этапах обучения – от абитуриента до выпускника. Автор статьи «Инновация как условие формирования новой образовательной традиции» доцент С.В. Ратовская обращает внимание на цикличный характер внедрения инновации, определяет принципы и условия её успешного введения в образовательный процесс.

Статья профессора И.В Арябкиной в рубрике «Инновации в учебной, воспитательной и научно-исследовательской работе с обучающимися» привлекает внимание к одному из главных приоритетов образовательной политики страны – проблеме духовно-нравственного воспитания, глубоко обосновывая идею необходимости ориентации современного образования на традиционные российские ценности, что обусловливает востребованность культурологического подхода к образованию. Доцент Э.И Койкова рассматривает процесс применения интерактивных методов обучения в вузе как эффективный способ активизации учебной деятельности обучающихся, что, в конечном итоге, приведёт их к профессиональному успеху в педагогической деятельности.

Рубрику «Организация инновационной деятельности в рамках образовательных проектов и программ» открывает изложение результатов исследования доцента Т.Н. Сафоновой по проблеме подготовки студентов к социальной работе с молодёжью. Автор делится опытом внедрения в образовательный процесс спецкурса «Социальное взаимодействие в молодёжной среде», в реализации которого значительное место отводилось активным методам обучения. Практическую направленность рубрики продолжает статья доцента Ю.М. Миланич, в которой представлен опыт преподавания дисциплины «Психологическая реабилитация и семейная терапия инвалидов» на основе компетентностно-деятельного подхода при подготовке магистров специального образования.

Статья доцента Т.А. Кот в рубрике «Педагогические инновации: передовой опыт» содержит обстоятельный анализ самого понятия «инновация», а также типов педагогов-новаторов, осваивающих и внедряющих инновации в образовательный процесс. Коллектив авторов (соискатель А.В. Шаповалов, доценты С.А. Хазова, А.А. Клименко) исследуют содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности в начальной школе, в том числе пути оптимизации двигательной активности обучающихся, что способствует формированию здорового образа жизни. Доцент Н.В. Дронякина представляет проект кафедры иностранной филологии Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта) модернизации основной образовательной программы по изучению китайского языка на базе компьютерного лингафонного кабинета: потребность в китаеведах вызвана инвестиционными проектами Китая в экономику, транспорт и туризм Республики Крым. Неизменно актуальной в инноватизации образования является деятельность экспериментальных площадок, особенностям организации и функциям которых посвящена статья доцента Ю.В.Макаренко. Кандидат педагогических наук О.Б Афанасенко, определяя оптимальные тактики речевого воздействия на обучающихся, отдаёт предпочтение тактикам косвенного речевого воздействия на адресата, способствующим формированию у школьни-

ков универсальных учебных действий и критического мышления.

Наиболее плодотворной по количеству заявленных статей является рубрика «Современные информационно-образовательные технологии в учебно-воспитательном процессе высшей школы». Открывает её публикация молодых исследователей – доцента Е.В. Везетиу и старшего преподавателя Е.В. Вовк. Авторы исследуют роль и место технологии контекстного обучения в системе формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в соответствии с ФГОС нового поколения. Доцент И. А. Тортунова обращается к проблеме эффективных способов методики обучения базовым филологическим дисциплинам путём анализа языковых функций заголовков современных печатных СМИ, т.к. в них отражены все базовые функции языка. Профессор Л. Н. Синельникова магистральным направлением в развитии современного научного знания и организации образовательного гуманитарного пространства считает междисциплинарность. В статье представлен также Манифест Ялтинского дискурсологического кружка – сетевого проекта, ориентированного на реализацию принципа междисциплинарности. Обращаем внимание читателей на сам жанр «научный манифест» как концентрацию позиций научного сообщества.

В статье младшего научного сотрудника Е.С. Горобец и доцента М.Н. Попова обосновывается необходимость использования информационно-компьютерных технологий в образовательном процессе начальной школы, что способствует не только формированию общеучебных умений и навыков, но и позволяет индивидуализировать и дифференцировать обучение младших школьников.

Профессор С. А. Милокумов и ассистент М. С. Чвала подробно анализируют эффективность и потенциал использования коммуникационных и мультимедийных технологий при подготовке в высшем образовательном учреждении графических дизайнеров.

Проблеме использования одной из инновационных образовательных технологий – знаково-контекстного обучения – посвящены изыскания старшего преподавателя И. В. Гришко. Данная технология способствует формированию эмпатийной культуры будущего социального педагога как личностного качества, гармонизирующего понимание между людьми.

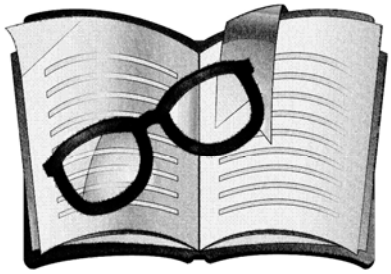
По традиции, завершает журнальные страницы рубрика «Трибуна молодого учёного». Аспирант А. А. Стерхов представляет опыт внедрения инновационных игровых технологий в преподавание социально-гуманитарных дисциплин в православной гимназии, делая акцент на том, что в данном типе учебного заведения, в отличие от светской школы, интеллектуальная игра выполняет двойную педагогическую задачу: не только развивает интеллект, но и формирует высокий духовный уровень обучающихся.

В статье магистра Е. П. Вороьбёвой рассматривается проблема становления профессионально значимых качеств будущих руководителей дошкольных образовательных учреждений, которые непосредственно влияют на продуктивность управленческой деятельности. Это, в первую очередь, психологические, интеллектуальные, профессиональные и социальные качества личности руководителя.

Продолжает тему подготовки руководителя дошкольной образовательной организации с высокой управленческой культурой магистр А. П. Еремеева. Среди приоритетов руководителя-инноватора – создание необходимых условий для всестороннего развития личности не только ребёнка, но и педагога.

Выражаем благодарность авторам за предоставленные материалы. Приглашаем наших читателей к сотрудничеству в следующих номерах журнала.

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ



Н. А. Глузман

УДК 377/378"312"

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИННОВАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В современном высшем профессиональном образовании происходят существенные изменения, обусловленные стремлением к объединению мировых образовательных ресурсов, повышению их качества и конкурентоспособности. Во-первых, образование приобретает трансграничный характер, предусматривающий исчезновение границ между миром труда и сферой образования, университетом и будущим местом работы выпускника и, естественно, географических границ. Во-вторых, профессиональное образование сегодня является непрерывным образованием человека. Эта тенденция меняет и наше представление о современной профессиональной подготовке специалиста [2; 5].

Так, например, университетское профессиональное образование является лишь «ступенькой» в системе непрерывного образования. Этапы обучения в высшей школе в настоящее время краткосрочны. Высшее образование в университете позволяет в полной мере реализовать идею индивидуального образовательного маршрута, поскольку после каждой ступени студент осуществляет собственный выбор – продолжать образование сразу по завершению соответствующего этапа или сначала получить определённый профессиональный опыт. Наблюдается значительная диверсификация студенческого контингента, в первую очередь, за счёт появления обучающихся, которые используют «второй шанс», изменяют сферу деятельности или требуют повышения квалификации. Происходит и диверсификация форм обучения, которая содержит разные модели очной, заочной и дистан-

ционной форм обучения. Более того, успех учебно-воспитательного процесса в профессиональной сфере зависит от взаимодействия системы профессиональной подготовки со сферой труда, степени их взаимной интеграции, соответствия содержания, структуры профессионального образования не только запросам реального рынка рабочей силы, но и перспективам его развития.

В свою очередь, как отмечают многие ученые (И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина [5], В. М. Наскалов [9], В. Л. Сендеров, Д. В. Ширяев [12], Г. Г. Дмитриев, А. Б. Калитов, С. С. Прокопчук [3], устоявшаяся система профессионального образования Российской Федерации имеет ряд недостатков, заметно снижающих её эффективность:

– в большинстве случаев используется традиционная система обучения, его технология не адаптирована к запросам молодежи;

– сохраняется ориентация на обучение профессиям, направленным на интеграцию в сферу материального производства в ущерб другим отраслям деятельности;

– не реализуется в полной мере адаптационная функция профессионального образования;

– отсутствует система поэтапной профессиональной подготовки;

– не учитываются инновационные образовательные технологии.

Своевременное преодоление вышеперечисленных барьеров позволило бы повысить адаптационный потенциал студентов, способствовало бы не только приведению социально-профессиональных характеристик молодых людей в соответствие с требованиями рынка труда (реализация профессиональной функции), но и формированию социального поведения, адекватного внешним условиям и внутренним ресурсам личности (реализация социальной функции профессионального образования).

Кроме того, выделенные рассогласования актуализируют реформирование профессионального образования на основе современных инновационных технологий обучения. Учебные заведения, как справедливо отмечают Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, А. Е. Петров, все больше ориентируются на подготовку специалистов с учётом запросов общества, конкретной личности, конкретных социальных групп населения [10].

По словам Б. Р. Манделя, постиндустриальная стадия развития цивилизации вызывает необходимость не просто повышения уровня образования, а формирования иного интеллекта, мышления, отношения к быстро изменяющимся производственно-техническим, социальным, информационным реалиям современного общества [6].

Перспективная стратегия формирования и рационального использования профессионального потенциала молодёжи связана с реализацией *комплексной многоуровневой программы профессиональной подготовки,* концептуальная основа которой включает понятие о триединой компетенции субъекта профессиональной деятельности: специальной, социальной и индивидуальной [10]. Иными словами, современная профессиональная подготовка должна осуществляться на специальном, социально-профессиональном и индивидуально-профессиональном уровнях:

а) *специальный уровень (специальная компетенция)*. Формирует профессиональную направленность и систему профессиональных знаний, умений и навыков, способствующих приобретению опыта решения типовых профессиональных задач;

б) *социально-профессиональный уровень (социально-профессиональная компетенция)*. Интегрирует социальную и специальную компетенцию и характеризует способность индивида ставить проблему профессиональной реализации одновременно в социальных и личностных измерениях;

в) *индивидуально-профессиональный уровень (индивидуально-профессиональная компетенция)*. Базируется на акмеологической парадигме образования. Основной задачей этого уровня является самореализация человека, максимальное использование своего потенциала и возможностей.

Результатом такой инновационной профессиональной подготовки должен быть такой

конкурентоспособный выпускник, который сможет максимально быстро находить, изучать, усваивать информацию, необходимую ему для применения инноваций в профессиональной деятельности, а также использовать полученные знания в конкретной ситуации.

Как показывают исследования, у выпускников высших учебных заведений, к сожалению, практически отсутствуют навыки работы с новыми технологиями. Способность анализировать полученную от преподавателя информацию, а также эффективно её использовать остается на недостаточном уровне. В то же время технический прогресс и динамизм жизни приводят, с одной стороны, к росту потребности людей в получении эффективного образования, а с другой – к новым методам его получения. Очевидной, по общему мнению, является необходимость обновления содержания, форм и методов обучения [8].

Модернизация профессионального образования предусматривает совершенствование методов обучения, основанного на инновационных технологиях, а также указывает на необходимость переосмысления роли преподавателя, который в современных условиях выполняет функции менеджера человеческих ресурсов.

Анализ современной литературы, в том числе научных работ Н. В. Фишер, позволяет констатировать, что усложнение индустриального производства, социальной, экономической и политической жизни, изменение динамики процессов во всех сферах деятельности человека приводит, с одной стороны, к росту потребности в знаниях, а с другой – к созданию новых средств и способов удовлетворения этих потребностей [14].

Активное развитие инновационных технологий и компьютерной техники предваряет развитие общества, построенного на использовании различных инноваций, поэтому оно получило название инновационного общества.

Материальной и технологической базой инновационного общества станут различного рода системы на базе компьютерной техники и компьютерных сетей, инновационных и информационных технологий, телекоммуникационных связей. Так, например, отечественными и зарубежными учёными прогнозируются преобразования всего мирового пространства в единое компьютеризированное и информационное, инновационное сообщество людей [13]. Деятельность людей будет сосредоточена, главным образом, на внедрении новых знаний.

Анализ разных точек зрения учёных на данную проблему [4] позволил выделить такие характерные черты инновационного общества:

а) обеспечение приоритета информации в сравнении с другими ресурсами;

б) разрешение проблемы информационного кризиса, т.е. устранение противоречия между информационной лавиной и информационным голодом;

в)хранение, автоматизированная генерация, обработка и использование знаний с помощью инновационной техники и технологий;

г) глобальное распространение инновационной техники на все сферы социальной деятельности человека;

д) обеспечение свободного доступа к информационным ресурсам всей цивилизации;

е) реализация гуманистических принципов управления обществом и воздействия на окружающую среду.

Однако вместе с положительными аспектами необходимо учитывать и негативные аспекты развития инновационного общества:

– инновационные технологии пагубно влияют на частную жизнь людей и организаций;

– углубляется конфликт между сторонниками и противниками инноваций;

– многим людям трудно адаптироваться к среде инновационного общества. Существует опасность разрыва между «информационной элитой» (людьми, занимающимися разработкой инновационных технологий) и их потребителями;

– существует проблема отбора эффективных инноваций, качественной и достоверной информации.

Ближе всех на пути к инновационному обществу с точки зрения технологичности

стоят страны с развитой индустрией, к числу которых следует отнести США, Японию, Южную Корею, Великобританию, Германию. В этих странах уже давно одна из стратегий государственной политики – это инвестиции и поддержка инноваций в сферах технологического производства и развития компьютерных систем и телекоммуникаций.

В свою очередь, инновативация общества актуализирует задачи инновативации профессионального образования, которое готовит квалифицированные кадры для всех отраслей общественной жизни.

Инновативация образования рассматривается учёными с разных сторон (см. табл. 1).

Принимая во внимание содержание таблицы, отмечаем бесспорный факт, что «инновативация образования» выдвигает требования к профессиональной подготовке специалистов в соответствии с современным уровнем инновативации общества. Следовательно, *одной из глобальных целей инновативации образования является подготовка специалистов, обладающих высокой культурой, готовых к применению новых инновационных технологий в профессиональной деятельности.*

Задачи инновативации общества и образования, необходимость в специальной подготовке будущих специалистов в области применения новых инновационных технологий делают исследование методики обучения будущих педагогов новым инновационным технологиям актуальными и перспективными.

Процесс модернизации профессионального образования, в первую очередь, определяется необходимостью разработки научно обоснованной методики, организационных форм и средств обучения новым инновационным технологиям и подготовки педагогических кадров в области применения инновационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Процесс инновативации в той или иной степени происходит практически во всех странах мира. Однако неправильно выбранная стратегия осуществления инновативации или её недостаточный динамизм и мобильность могут привести к значительным изменениям во всех сферах жизни страны. Очевидно, что первой страной, которая вошла в процесс инновативации, являются Соединённые Штаты Америки. Почувствовав перспективность и неизбежность такого явления, другие промышленно развитые страны мира достаточно быстро сориентировались и начали наращивать темпы внедрения средств инновационных технологий, таких как компьютеры или телекоммуникационные системы.

Движение от индустриального к инновационному этапу развития для каждой страны определяется, как утверждает Б. С. Гершунский, степенью информатизации общества [1].

Успешная реализация программы инновативации зависит от того, как выполняются мировым сообществом такие принципы, как

а) необходимость замены экономической структуры, основанной на тяжёлой промышленности, структурой, основанной на наукоёмких отраслях;

б) отказ от стремления в первую очередь обеспечить экономический рост страны;

в) широкое использование достижений мировой науки и техники;

г) признание приоритетного характера инновационного сектора. Основой успешного экономического развития является создание новой инфраструктуры и сектора услуг, способных поддержать национальную экономику;

д) вложение значительных финансовых средств в инновативацию как государственную, так и частную;

е) рост благосостояния страны и её граждан зависит от человеческого потенциала и человеческого капитала как основной движущей силы развития экономики на пути социально-экономического прогресса [1].

Создание в Российской Федерации инновационного общества выдвигает перед системой образования задачи её инновативации, предусматривающие подготовку граждан к жизни в условиях современного инновативированного мирового пространства, подготовку и повышение качества общеобразовательной и уровня профессиональной подготовки специалистов на основе использования современных инновационных технологий. Это

Таблица 1

Контент-анализ содержание понятия «инноватизация образования»

Источник	Сущность понятия инноватизация образования
Мясников, В. А. Образование в странах СНГ в меняющемся мире: монография / В. А. Мясников; НОУ ВПО «Моск. психол.-соц. ин-т». – М.: МПСИ, 2010. – 399 с.	Инноватизация образования – объективный процесс, связанный с повышением роли и степени влияния интеллектуальных видов деятельности на все стороны жизни общества. Она позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Являясь следствием и стимулом развития новых информационных технологий, информатизация образования способствует раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей учащихся и студентов, их личностных качеств; формированию у учащихся и студентов познавательных способностей, стремление к самосовершенствованию.
Райзберг Б. А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2001.– С.155	Инноватизация образования – одна из составляющих развития современного общества, является широкомасштабным применением во всех подсистемах и звеньях сферы образования компьютеров и разработанных на их основе различных автоматизированных комплексов с целью повышения эффективности интеллектуального труда преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала, освобождение их от рутинных, нетворческих операций, обеспечения возможностей активного и целенаправленного использования всей накопленной человечеством информации, обогащение духовной жизни людей. Инновации, как правило, рассматриваются как внедренные технические, технологические, организационные, управленческие, социальные, экологические и иные нововведения. В их основе лежит использование передовой практики в различных отраслях и сферах общественного производства и новейших достижений научно-технического прогресса.
Ефимова, Е. М. Отдельные тенденции развития системы образования как предпосылки формирования технологий развлекательного образования / Институт Государственного Управления, Права и Инновационных Технологий (ИГУПИТ) Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» – № 1. – 2012. – Режим доступа: http://naukovedenie.ru/sbornik10/10_19.pdf	Инновации в сфере образования связаны с педагогическими, производственными и управленческими проблемами. При этом к педагогическим инновациям относятся новые приемы и методы обучения и преподавания, в структуру производственных инноваций входят технологические инновации (новые технологии); а управленческие инновации включают в себя создание новых организационных структур (новые организационные схемы и институциональные формы в области образования) и экономические изменения (новые экономические механизмы и инструменты в сфере образования).

Источник	Сущность понятия инноватизация образования
Мансуров, А. В. Моделирование динамики и анализ перспектив роста рейтинга российского вуза / А. В. Мансуров // Информатизация образования и науки № 1 (17). – 2013. – С. 135–147.	Инноватизацию образования можно рассматривать как процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях инновационного общества. Этот процесс связан с созданием опережающего научно-методического содержания, переподготовкой имеющихся и подготовкой новых поколений педагогов, развитием необходимой материально-технической базы, становлением новой культуры педагогического труда.

требует разработки и внедрения различных методов и технических средств сбора, хранения, обработки, передачи информации, расширения знаний человека.

В первую очередь, обществу необходимо избавиться от технопрактического понимания инноватизации и выработать научно обоснованное понимание инноватизации, её роли в системном развитии общества, обеспечении человеческой жизнедеятельности и жизнеспособности, процессе выживания (не только в биологическом смысле, но и в экономическом, экологическом, гуманитарном и т.п.).

Новые технологии обучения стремительно внедряются в систему образования. Однако, несмотря на то, что новое поколение компьютеров обладает большими возможностями и успешно используется в процессе обучения [7], они теоретически и практически используются ещё без достаточных научных обоснований как на территории Российской Федерации, так и за рубежом. В мировой педагогике стоит вопрос об эффективном рациональном применении всего комплекса дидактических средств, в том числе, компьютерных, чтобы обеспечить высокое качество обучения на современном этапе развития общества. Именно этим объясняется интерес к проблеме компьютерных технологий обучения, к разработке инновационных средств обучения.

В современном динамично развивающемся обществе, при условии усложнения технической и социальной инфраструктуры, всё более ощущается тот факт, что инновации являются одним из стратегических ресурсов, наравне с традиционными материальными и энергетическими ресурсами. Современные инновационные технологии позволяют создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивать эффективное представление пользователю о чём-либо, а также становятся важным фактором жизни общества и средством повышения эффективности управления всеми отраслями общественной деятельности. Они являются мощным инструментом ускорения прогресса во всех сферах общественного развития, одним из существенных факторов, определяющих конкурентоспособность страны, региона, отрасли и отдельной организации и, в итоге, определяют новый стиль жизни этого общества.

Такое положение требует понимания и осознания новых требований, выдвигаемых инновационным обществом к качеству и уровню образования, так как именно образование основано на инновациях, новой информации, и именно оно порождает новые потребности общества. При этом технологии, рождённые в системе образования, используются и далеко за её пределами, что позволяет говорить о практической реализации концепции перехода от инноватизации образования к инноватизации общества.

С конца XX века образовательная среда развитых стран мира значительно изменилась под влиянием инновационного общества. Главным принципом инновационного общества является требование, что каждый должен уметь (знать) столько, чтобы быть независимым при взаимодействии с другими людьми. В современном мире инновационные технологии стали не только определять степень доступа к образовательной среде, а ещё и

устанавливать границы возможного преобразования знаний, которые стимулируют общечеловеческие и профессиональные процессы.

Таким образом, выделим главные факторы, определившие уровень «образовательной инновационности» внешнего окружения образовательного пространства:

а) каждый человек (организованная группа людей) умеет использовать инновационные технологии, современную автоматизированную систему связи для получения необходимой образовательной информации;

б) каждый человек (организованная группа людей) может в любом месте и в любое время получить свободный доступ к необходимой для него (них) образовательной информации с помощью инновационных технологий, компьютерных технологий, автоматизированных систем связи;

в) каждый человек (организованная группа, общество в целом) имеет необходимые технические средства, инфраструктуру и социальную базу для производства и воспроизводства необходимой образовательной информации.

Сегодня для свободной ориентации в потоке информации специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью инновационных технологий, компьютеров, телекоммуникаций и других средств связи. Это предъявляет определённые требования к содержанию, структуре и качеству учебного процесса, который должен определяться уровнем закреплённых устойчивых навыков работы в области базовых инновационных технологий при решении задач конкретной сферы деятельности будущего специалиста.

АННОТАЦИЯ

В статье освещены предпосылки модернизации профессионального образования на основе современных инновационных технологий обучения. Показана взаимосвязь развития инновационного общества с современной профессиональной подготовкой специалистов, которая зарождается в высших учебных заведениях и объединяет образование с наукой на качественно новой основе.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационное общество, инновационные технологии, инноватизация образования.

SUMMARY

The premises of the upgrading of professional education based on modern innovative technologies of training are elucidated in this article. The interconnection of the developing of innovative society with the modern professional training is pointed out. This interconnection germinates in the higher education institutions and integrates the education and the science on a qualitatively new basis.

Key words: professional education, innovative society, innovative technologies, the innovatization of the education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 764 с.

2. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века (в поисках образовательных концепций). – М.: Прогресс, 1998. – 416 с.

3. Дмитриев Г. Г., Калитов А. Б., Прокопчук С. С. Вопросы обоснования внедрения инновационных технологий обучения в образовательный процесс: Труды XXI Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2014», 23–26 июня 2014 года, Санкт-Петербург. – С. 65–67.

4. Захарова И. Г. Электронные учебно-методические комплексы – опыт создания и применения // Образование и наука. – 2001. – № 5. – С. 64–75.

5. Инновационные технологии в образовании / Под ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина; сост. Д. И. Земцов. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 141 с.

6. Мандель Б. Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение // Образовательные технологии. – 2015. – № 2. – С. 27–48.

7. Мархель И. И. Детали машин: учебное пособие. – М.: Машиностроение, 2010. – 448 с.

8. Меламедова Е. А. Инновационные технологии как способ повышения качества образовательного процесса в вузе / Е. А. Меламедова, Т. Л. Сыщикова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 2–3. – С. 156–160.

9. Наскалов В. М. Инновационные технологии в учебном процессе студентов вузов // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2012.– № 5 (120). – С. 131–135.

10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалифицированных кадров / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, А. Е. Петров; Под редакцией Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. –272 с.

11. Савина, М. В. Теория и методология формирования и развития ведущих производительных классов общества (политэкономический аспект). – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2009. – 267 с.

12. Сендеров В. Л. Аспекты применения инновационных технологий в учебном процессе / В. Л. Сендеров, Д. В. Ширяев // Meždunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal. – 2015.– № 2 (33). – Ч. 3. – С. 88–92.

13. Социальные проблемы инновационного развития общества: сб. научных работ / Отв. ред.: И. И. Елисеева, Е. А. Иванова, Б. Г. Тукумцев. – СПб.: Нестор-История, 2014. – 336 с. (Серия «Социология инноваций»).

14. Фишер Н. В. Инновационные технологии в профессиональном образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 1. – С. 3–6.

Н. В. Горбунова

УДК 373.2:001.895

ИННОВАТИКА В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

XXI век – эра стремительных изменений, происходящих во всех сферах жизнедеятельности человека и современного общества. Механизмом реализации преобразований в обществе, политике, медицине, образовании выступает инноватика – область знаний о сущности инновационной деятельности, особенностях ее организации, механизмах управления инновационными процессами, в результате чего новые знания трансформируются в востребованные обществом новшества.

В научный обиход термин «инноватика» введен в XX веке австрийским экономистом Й. А. Шумпетером, трактующим его как новую область научного знания. В отечественной науке данная дефиниция активно используется с середины 1980 годов, что связано с формированием инжиниринговых и научных школ. Инновационное обучение трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Главные черты инновационного обучения – «предвосхищение» и «участие».

Вторая половина и конец XX столетия – это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Инновация преобразует всю систему отношений человека с миром и самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Боль-

шинство исследователей (В. Я. Ляудис, Н. Р. Юсуфбекова) понимают под инновационным обучением процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду [1; 3]. Таким образом, инновационность – это, прежде всего, открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения.

Сегодня критической оценке подвергаются классические образовательные парадигмы, модели, концепции, что подтверждает смену ключевого лозунга образования – от образования на всю жизнь к образованию на протяжении всей жизни. В рамках данного лозунга обучение уже не носит репродуктивный характер, не представляет собой процесс усвоения суммы знаний, накопленных человечеством, тем более что знания устаревают, и каждые пять лет происходит обновление системы знаний, а скорее, представляет собой накопление опыта и способность его применения, открытость к инновациям.

Таким образом, в информационном обществе XXI века основной ценностью становятся человек и знание, его целесообразность, рациональность и значимость для человека, его влияние на повышение благосостояния общества. Общество знаний – это общество, в котором знания выступают в четырех функциях: как орудия и инструменты, как носители определенного способа действия, как способность действовать и как способность понимать (Г.П. Щедровицкий). В этом контексте особенно остро актуализируется ключевая задача науки, которая формулируется как получение нового знания.

Система образования интенсивно реагирует на все изменения, происходящие в современном обществе. В связи с этим среди основных тенденций развития педагогического образования в современном мире выделим: глобализация научных знаний, гуманитаризация образовательного процесса; интегративность; практикоориентированность; информатизация образовательного процесса; создание инновационной образовательной среды; непрерывность образования; профессиогенез; личностный характер образования.

Инноватика является методологической основой для моделирования инновационной деятельности. Инновация трактуется как результат применения и распространения новых знаний, результатов инновационной деятельности. Для инноваций характерны следующие признаки: новизна, востребованность, реализуемость, наличие устойчивого полезного эффекта.

Нововведения обеспечивают повышение качества образования, в том числе и дошкольного, как резерва качества и доступности всех последующих ступеней образования. Нововведения (инновации) представляют собой комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции для удовлетворения человеческих потребностей [2].

Выделим типологию нововведений.

Основания	Тип нововведения
По влиянию на учебно-воспитательный процесс	– в содержании – в формах и методах – в управлении
По масштабам преобразований	– частные – модульные – системные
По инновационному потенциалу	– усовершенствование, рационализация – конструктивное соединение элементов методик – радикальные инновации
По отношению к предшествующему	– новшество вводится вместо конкретного, устаревшего средства – прекращение использования формы работы, технологии – освоение новой технологии – ретровведение

Среди основных причин нововведений можно выделить необходимость активного поиска решения существующих в системе

дошкольного образования проблем; стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых образовательных услуг; неудовлетворенность достигнутыми результатами; стремление педагогов реализовать новые знания, полученные на курсах повышения квалификации; возрастающие запросы родителей; конкуренция между дошкольными образовательными организациями.

Инновации в дошкольной образовательной организации

Инновации	Содержание
в управленческой деятельности	– создание единой программы управления – разработка Концепции и программы развития ДОУ, образовательных программ – изменение алгоритма проведения внутреннего контроля за качеством образования
в содержании образования	– адаптация и внедрение новых образовательных программ – организация дополнительных образовательных услуг
в технологиях	– адаптация, разработка и использование здоровьесберегающих технологий – использование технологии проблемного и развивающего обучения, информационных технологий, исследовательского метода, социоигровых подходов в работе с детьми, родителями, педагогами
в работе с кадрами	– создание системы непрерывного образования и творческого развития педагогов – разработка программы формирования кадрового потенциала – использование мастер-классов, педагогических рингов, педагогических проектов – самореализационные формы повышения квалификации – творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта работы – активные методы обучения
в работе с детьми	– организация различных форм детской деятельности – обеспечение индивидуально-личностного, дифференцированного подхода – разработка индивидуального маршрута развития и составление портфолио достижений в работе одаренными детьми – организация экспериментирования и моделирование ситуаций
в работе с родителями	– применение интерактивных методов – использование неформальных способов взаимодействия с родителями
в предметно-развивающей среде	– обогащение макросреды ДОУ и микросреды групп – построение развивающего пространства ДОУ по принципу интеграции и моделирования – преобразование предметно-пространственной среды – развитие альтернативных форм дошкольного образования – разработка программы предшкольной подготовки детей

Современная цивилизация представляет собой сложную форму общественной жизни, существование которой зависит от соответствующей подготовки людей. Будущее любой страны определяется уровнем образованности ее народа, а ведущая роль в получении образования принадлежит учителю. Через деятельность педагога реализуется политика государства, развивается отечественная наука и техника. Педагог является реализатором инновационных идей. Для этой цели современному педагогу необходимо постоянно саморазвиваться, самообразовываться, искать новые технологии образования.

Современные образовательные технологии в работе с детьми дошкольного возраста

Технологии	Характеристика
Здоровье-сберегающие технологии	•направлены на укрепление здоровья ребенка, привитие ему здорового образа жизни, обеспечение здоровьесберегающей среды • на физическое развитие ребенка посредством различных видов гимнастик • коррекционные • закаливание • босохождение •пробуждение по методике Н.Н. Ефименко
Технологии проектной деятельности	Цель – совместная работа над проблемой, в результате которой ребенок получает ответы на вопросы. Типология проектов: – исследовательские проекты; – творческие проекты; – роле-игровые проекты; – информационные проекты; – практико-ориентированные проекты.
Технологии исследовательской деятельности	Помогает выявлять актуальную проблему и посредством ряда действий ее решить. При этом ребенок подобно ученому проводит исследования, ставит эксперименты. Методы и приемы организации исследовательской деятельности: наблюдение; беседы; опыты; дидактические игры; моделирование ситуаций; трудовые поручения, действия.
Информационно-коммуникационные технологии	Стимулируют интерес детей к знаниям, способствуют обучению детей чтению и математике, развивают память и логику.
Личностно-ориентированные технологии	Личностно-ориентированные технологии обеспечивают условия для развития индивидуальности ребенка.
Игровые технологии	Имеют множество познавательных, обучающих функций. Среди игровых упражнений можно выделить те, которые помогают выделять характерные признаки предметов: учат сравнивать; помогают обобщать предметы по определенным признакам; учат ребенка отделять вымысел от реального; воспитывают общение в коллективе, развивают быстроту реакции, смекалку. Игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку
Технологии создания предметно-развивающей среды	• оздоровительная – способствует формированию целостного восприятия и глубокого понимания дошкольниками изучаемого материала; повышает познавательную мотивацию,

Технологии создания предметно-развивающей среды	вовлекая дошкольников в активную самостоятельную деятельность • коммуникативная – умение ребенка общаться позволяет ему комфортно жить в обществе; благодаря общению ребенок познает не только другого человека, но и самого себя • познавательная – опыты и эксперименты, проводимые детьми, способствуют развитию познавательного интереса и познавательной активности • творческая – проявляется в продуктивных видах деятельности, в театрально-игровой, речевой, речетворческой деятельности

Инновационные процессы в работе с дошкольниками направлены на стимулирование познавательной активности, развитие речи и творческого мышления, художественно-эстетическое развитие детей.

1. Стимулирование познавательной ативности:

– развитие у детей познавательного интереса, самостоятельности, инициативы в играх-экспериментах;

– формирование системных знаний об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях; малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках;

– формирование элементарных представлений о планете Земля как общем доме людей, о многообразии стран и народов мира;

– формирование элементарных экологических представлений;

– формирование элементарных математических представлений, первичных представлений об основных свойствах и отношениях объектов окружающего мира: форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени;

– ознакомление с природой и природными явлениями, природной спецификой Республики Крым;

– формирование первичных представлений о природном многообразии Республики Крым;

– развитие любознательности и познавательной мотивации.

2. Развитие речи и творческого мышления:

– развитие восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, способности анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов и явлений окружающего мира;

– развитие умения устанавливать причинно-следственные связи между природными явлениями;

– практическое овладение воспитанниками нормами речи;

– развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими;

– развитие речи детей: грамматического строя речи, связной речи − диалогической и монологической форм; развитие словаря, воспитание звуковой культуры речи;

– развитие познавательных интересов детей, расширение опыта ориентировки в окружающем.

3. Художественно-эстетическое развитие:

– формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности, эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира, произведениям искусства;

– воспитание интереса к художественно-творческой деятельности;

– воспитание интереса и любви к чтению;

– воспитание желания и умения слушать художественные произведения, следить за развитием действия.

Таким образом, потребность в инновациях возникает в связи с появлением необходимости решения проблем и противоречий, возникающих между желаемым и реальным результатом. Решение проблем предусматривает изменение системы, а качественный характер данных изменений обеспечивает развитие системы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена инноватика как область знаний о сущности инновационной деятельности. Автор анализирует особенности ее организации, механизмы управления инновационными процессами, в результате которых новые знания трансформируются в востребованные обществом новшества. Ключевые векторы инноватики в сфере дошкольного образования направлены на стимулирование познавательной активности и художественно-эстетическое развитие детей.

Ключевые слова: инновация, инноватика, инновационность, дошкольное образование.

SUMMARY

The article deals with Innovation as a field of knowledge about the nature of innovation. The author analyzes the features of its organization, mechanisms of management of innovation processes as a result of which new knowledge is transformed into popular society innovations. The key vectors of innovation in the field of preschool education are aimed at stimulating cognitive activity and artistic and aesthetic development of children.

Key words: innovation, pre-school education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994.

2. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. − М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.

3. Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые исследования в педагогических науках. − М., 1991. − Вып. 2 (58). − С. 6−9.

И. Ф. Игропуло, Н. Б. Ромаева

УДК 371:001.895

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ОБРАЗОВАНИИ

Современный этап развития образования детерминирует необходимость глубокого теоретико-методологического обоснования системного управления инновационными процессами в образовании.

Сложный, многоуровневый характер такого обоснования могут обеспечить лишь развитые педагогические теории [2], которые не только аккумулируют в себе эмпирический опыт, но и выстраивают его в определенную логическую конструкцию на основе полноты состава компонентов и функций теории, целостности взаимосвязей между ними.

Современные научные представления о структуре и функциях педагогической теории детерминируются парадигмальными изменениями научной картины мира, переходом к неклассической и постнеклассической реконструкции научного знания, проявляющейся в следующих характерных особенностях:

– непрерывное интенсивное и опережающее практику развитие науки с учетом взаимосвязи эволюционных и революционных путей ее развития (с особой ролью последних в условиях парадигмального реформирования образования);

– системное, целостное, междисциплинарное исследование педагогической действительности, позволяющее перейти к теоретическому, фундаментальному уровню исследований с адекватной ему фиксацией результатов в концептуальной форме;

– разработка новых педагогических теорий, творчески развивающих в современных условиях основы отечественной и зарубеж-

ной педагогики и ведущих к целостному отражению педагогической действительности;

– междисциплинарный синтез знаний о человеке как основы разработки новых педагогических теорий;

– развитие логики и методов исследований с ориентацией их на поисковые и фундаментальные исследования с особой ролью теоретических методов и эвристического компонента исследования;

– усиление динамизма, гибкости, оперативности и технологичности в организации проектно-поисковых разработок в образовании [4].

На основе структурно-номинативного подхода (М. С. Бургин, В. И. Кузнецов, И. С. Дмитрик) – активно развивающегося методологического направления в современной науке – представляется возможным определить состав, структуру, функции теории управления инновационными процессами в образовании как полисистемного объекта, обладающего значительным эвристическим и прогностическим потенциалом [1].

Суть структурно-номинативного подхода заключается в рассмотрении любой научной теории как полисистемного объекта, т.е. совокупности хотя и различных, но тесно связанных друг с другом, иерархически упорядоченных элементов.

Анализ теорий и их различных методологических конструкций обнаруживает, с точки зрения исследователей, наличие в них следующих обязательных подсистем:

– «логико-лингвистической, обеспечивающей функционирование научной теории как средства языкового выражения, логической организации и передачи знания;

– модельно-репрезентативной, реализующей роль теории как средства концептуального (в форме имен, понятий, моделей, законов) представления объектов, явлений, процессов, их свойств и отношений между ними, т.е. всего того, что необходимо научно описать и объяснить;

– прагматико-процедурной, раскрывающей орудийно-деятельностную и ценностно-нормативную природу теории, реализуемые на ее основе и в соответствии с ее правилами и нормами целенаправленные когнитивные (познавательные) и практические действия, а также их совокупности (методы);

– проблемно-эвристической, обеспечивающей связь теории и практики путем постановки и решения с помощью соответствующих средств и методов как познавательных, так и практических задач» [1].

Преимущество структурно-номинативного подхода заключается в рассмотрении отдельных теоретических конструкций (проблем, законов, принципов, операций и процедур) в рамках целостной системы научного знания. Полученная в результате этого новая важная информация о закономерностях, существующих в системе научного знания, свидетельствует об эвристичности и адекватности структурно-номинативных рекомендаций.

Нам представляется возможным использовать этот подход в двух основных направлениях [3].

Первое из них связано с анализом конкретных теоретических систем знания и нахождением в них предполагаемых структурно-номинативным подходом структур. По отношению к развитым теориям речь может идти лишь о явном или неявном их выделении, а по отношению к развивающимся теориям – о достижении того или иного уровня, на котором сформированы только некоторые из упомянутых структур.

Второе направление связано с формированием новых теорий на основе логически и системно организованного обобщения имеющегося теоретического массива в соответствии с предлагаемой в данном подходе логикой.

Проведя методологический анализ педагогических теорий с точки зрения структурно-номинативного подхода, М. С. Бургин, И. С. Дмитрик, В. И. Кузнецов выявили существенную неполноту представленных в литературе теорий, что служит главной причиной их малой практической эффективности [1, с. 59].

С точки зрения исследователей, в педагогических теориях наиболее развита и соответ-

ственно методологически осознана их логико-лингвистическая подсистема. На ее базисном уровне находятся понятия, используемые данной конкретной теорией. Следует особо подчеркнуть, что они образуют фундамент не только этой подсистемы, но и всей теории, определяя ее облик, практическую значимость. Поэтому не случайно изложение существующих педагогических теорий в учебниках и монографиях часто начинается именно с их рассмотрения. Формулировка любых проблем требует предварительного изучения и уточнения понятий, используемых при их постановке. Это говорит о том, что существует тесная взаимосвязь между такими формообразованиями теории, как понятия и проблемы.

Анализ выявленных проблем и противоречий в управлении инновационными процессами позволяет сформулировать ряд гипотетических предположений, требующих теоретической и эмпирической проверки:

– в условиях высокого динамизма, неопределенности и нестабильности внешней среды инновационные процессы могут стать содержательно-управленческим механизмом опережающего развития образования;

– инновационные процессы в современном образовании приобретают непрерывный характер, становятся его сущностной характеристикой, создают предпосылки для реализации его усложняющихся и изменяющихся функций;

– отдельные, случайные, хаотичные инновации малопродуктивны;

– инновации могут приобретать форму имитаций;

– управление инновационными процессами является важнейшим условием реализации их прогностического характера;

– опережающий характер управления инновационными процессами обеспечивается его целенаправленностью;

– целостный характер управления инновационными процессами обеспечивается взаимосвязью его структурных, функциональных, технологических компонентов;

– управление инновационными процессами может иметь личностно развивающую направленность, обеспечивающую субъектную позицию педагогам и руководителям в выборе способов профессиональной деятельности на основе нахождения в ней личностно значимого смысла;

– инновационные процессы как сложное социально-педагогическое явление предполагают междисциплинарный характер изучения его сущности;

– инновационные процессы как объект управления предъявляют повышенные требования к субъекту управления, уровню его управленческой компетентности;

– инновационные процессы как объект управления предполагают разработку управленческих технологий на основе закономерных связей жизненного цикла педагогических новшеств и нововведений;

– управление инновационными процессами предполагает разработку гибких, динамичных организационных структур;

– система управления инновационными процессами формирует соответствующую организационную культуру, в которой поощряется и приветствуется инициатива, творческий поиск, новые идеи [4].

Исследования по методологии науки показывают, что «...формой отражения в теории противоречий познавательной и практической деятельности являются задачи и такие связанные с ними формообразования теории, как вопросы и задания. В этом смысле конкретная теория существует как определяющий фактор познания до тех пор, пока с ее помощью формулируются новые и решаются старые и новые задачи» [1, с. 51]. Теория может выступать эффективным способом преодоления каких-либо противоречий, связанных с изучением ее предметной области, только тогда, когда в ней имеются эффективные средства описания и представления этой предметной области.

Центральным средством представления в теории противоречий, связанных с ее предметной областью, является понятие задачи. М. С. Бургин и В. И. Кузнецов отмечают, что «...проблемы рассматриваются как класс таких задач, которые оцениваются в качестве

важных, актуальных, значимых, своевременных и т.д. Кроме того, они разделяют задачи на внешние, непосредственно связанные с объяснением и описанием предметной области теории, и внутренние, относящиеся к самой теории» [1, с. 51].

Таким образом, анализ выявленных в образовательной практике проблем и противоречий позволяет в первом приближении определить основные задачи формируемой теории управления инновационными процессами в образовании:

– разработка методологических основ управления инновационными процессами;

– выявление междисциплинарного характера управления инновационными процессами;

– определение закономерностей и принципов управления инновационными процессами;

– выявление специфики инновационных процессов как сложного динамического объекта управления;

– разработка управленческих механизмов опережающего управления;

– разработка управленческих технологий развивающего характера [4].

Задачи, вытекающие из противоречий в предметной области теории, обладают значительным эвристическим потенциалом. Они выступают своеобразным связующим звеном между отражением предмета теории в его состоянии, наличной форме и предстоящим практическим преобразованием. Задачи определяют предполагаемую тенденцию развития явлений действительности, поэтому в них отражено не только существующее, но и долженствующее. Для практического преобразования необходимо не просто определить задачи на основе знания всех сторон предмета, но и направить в соответствии с этим мышление познающего субъекта.

Таким образом, проблемно-эвристическая подсистема теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении включает в себя проблемы, гипотезы, задачи и задания, решение, проверка и выполнение которых позволит определить ее содержание.

Недостаточное развитие модельно-репрезентативной подсистемы делает невозможным практическое применение теории, так как именно на основе изучения адекватных моделей вырабатываются эффективные способы воздействий на моделируемые явления, осуществляются поиски использования объективных свойств и закономерностей в соответствии с целями и потребностями человека.

Не развиты и более высокие уровни модельно-репрезентативной подсистемы, дающие модельное представление о закономерностях педагогической деятельности. В этом и заключается основная концептуальная причина слабой связи теории с практикой образования. В конечном счете, отсутствие адекватных моделей познаваемого объекта свидетельствует о малой степени понимания его основных свойств, отношений и закономерностей. Это не позволяет разработать отвечающие его природе эффективные способы, приемы и методы целенаправленного воздействия на него, обусловливает низкий уровень развития и прагматико-процедурной подсистемы.

Для системного метода, избранного нами в качестве основного инструмента исследования, характерно «...целостное рассмотрение состава и структуры инновационной образовательной системы с учетом ее взаимодействия с динамично меняющейся внешней средой (т.е. коинновации с окружающей средой)» [4, с. 168].

На основании этого представляется возможным закономерности управления инновационными процессами разделить на следующие группы:

1. Закономерности, связанные с внутренними процессами функционирования и развития образовательной системы.

2. Закономерности, связанные с внешними процессами в окружающей среде и косвенно (опосредованно) влияющими на управление инновационными процессами.

3. Закономерности, связанные с внешними процессами в окружающей среде и прямо (непосредственно) влияющими на управление инновационными процессами.

4. Закономерности интегративного характера, характеризующие внутренние и внешние связи образовательной системы [5, с. 23–26].

Если лингвистическая и модельная формы закона выражают знание о закономерности в виде информации типа «знаю, что», то операциональная и процедурная формы – в виде информации типа «знаю, как». Под этим понимается информация о том, как использовать уже обоснованный и раскрытый закон для конструирования на его основе новых управленческих технологий. М. С. Бургин и В. И. Кузнецов подчеркивают, что «без наличия достаточно развитых операциональных и процедурных форм представления объективных закономерностей существование даже их развитых лингвистической и модельной форм не выводит эти закономерности за границы гносеологического отношения знания к действительности» [1, с. 123]. Таким образом, преобразование научного закона в средство для достижения как познавательных, так и практических целей предполагает наличие достаточно развитых его операциональных и процедурных форм.

Без достаточного уровня развития прагматико-процедурной подсистемы теория в лучшем случае может играть роль претендующего на адекватность и понятность способа отражения реальности. Чтобы теория стала средством познания и ориентиром практической деятельности, необходимо ее деятельностное воплощение. Ведь теория – это не только способ отражения, но и структура, организующая и направляющая познание, а, в конечном счете, и тот вид практики, исходящий на деле, а не на словах из результатов научного познания реальности.

Даже постановка задач и проблем, выдвижение идей и гипотез, не говоря уже о решении первых и обосновании вторых, невозможны вне научных теорий. Поэтому развитые теории необходимо включают эти формообразования, связанные со знанием и познанием. Теория не должна решать одни и те же задачи, она «живет» до тех пор, пока функционирует как инструмент решения практических задач. На основании этого в научной теории выделяется проблемно-эвристическая подсистема, к которой относятся вопросы, задания, гипотезы, идеи, различного рода приемы и методы и т.п.

Следует особо подчеркнуть, что структурно-номинативный анализ научного знания не ограничивается выделением в научных теориях их основных подсистем. Дело в том, что каждая из подсистем (в современной методологии науки наиболее явно это продемонстрировано на примере логической части логико-лингвистической подсистемы) является не хаотической совокупностью входящих в нее элементов, а может быть упорядочена на основе различных критериев.

Исходным положением при этом будет то, что любая теория не является одномоментно порожденной, а строится в процессе научного исследования. При этом построении одни элементы используются в качестве строительного материала или механизма для порождения других элементов.

Поэтому «в качестве критериев упорядочения частей каждой подсистемы исследователи берут следующее условие: одна часть подсистемы считается находящейся на более высоком уровне, чем другая, если элементы второй используются для построения элементов первой» [1, с. 25].

Таким образом, при построении теории одни элементы используются как строительный материал, а другие – в качестве механизмов. Причем те элементы, которые выступают в качестве строительных блоков, сами, как правило, оказываются построенными из элементов более низкого уровня. Типичным строительным материалом научных теорий выступают понятия, свойства, модели и т.п. В качестве механизмов порождения элементов и компонентов научных теорий обычно используются различные правила, процедуры, алгоритмы (например, правило дедукции или процедура рассуждений по аналогии).

Рассмотрев подсистемы теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении с точки зрения структурно-номинативного подхода, следует еще раз отметить тесные взаимосвязи между ни-

ми, отражающие, в том числе, факт вхождения одних и тех же элементов знания в разные системы.

Другим важным проявлением взаимосвязи подсистем теории являются выполняемые ими и теорией в целом основные функции. М. С. Бургин подчеркивает, что «главной в этом случае оказывается прагматико-процедурная подсистема, т.к. именно через нее в первую очередь реализуется методологическая функция теории» [1, с. 77].

Теория управления инновационными процессами представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний – она содержит определенный механизм построения знания, внутреннего развертывания теоретического содержания, воплощает некоторую программу исследования и тем самым выполняет регулятивную, методологическую функцию.

Каждая подсистема теории (проблемно-эвристическая, логико-лингвистическая, модельно-репрезентативная, прагматико-процедурная) выполняет специфическую роль в реализации ее методологической функции.

Методологическая функция теории, являясь по природе своей синтетической, реализует свое действие в системе других функций научной теории, что составляет характерную особенность механизма ее реализации.

Эффективная реализация методологической функции теории возможна тогда, когда она выступает не в виде однозначных предписаний, жестко сформулированной системы норм, формализованных приемов, а в виде общей системы принципов и регулятивов познавательной и практической деятельности, дающей достаточный спектр вариантов.

В качестве важнейшей функции, выполняемой теорией управления инновационными процессами, является описание. Описывая управленческие аспекты инновационной деятельности, мы тем самым создаем язык, посредством которого становится возможным познать и выразить законы и принципы теории.

Систематизация, упорядочение материала, достигаемое при помощи описания на определенном языке, приведение их к общему виду, дают возможность последующего выявления глубинных связей между изучаемыми аспектами управленческой деятельности в условиях системных преобразований. Чтобы выявить их, необходимо подняться на достаточно высокий уровень абстракции, описать исследуемые явления с помощью средств логико-лингвистической подсистемы. Важными элементами логико-лингвистической подсистемы являются понятия и категории, в которых выражаются наиболее общие и существенные признаки инновационных процессов как сложного объекта управления.

Процесс формирования теории самым непосредственным образом связан с формированием ее логико-лингвистической подсистемы, потому что именно в категориях и понятиях воспроизводится сущность управления инновационными процессами.

Развитие понятийного аппарата теории управления инновационными процессами в образовании имеет принципиальное значение. Для познания закономерностей и принципов управления инновационными процессами необходимо создавать язык, на котором их можно выразить. Таким образом, выполнение теорией объяснительной и методологической функций становится возможным благодаря описанию [3].

Понятия, включенные в процесс познания, служат средством получения новых выводов, выполняют эвристическую функцию. Неопределенность понятий, неоднозначное смешение или отсутствие терминов оставляют исследователей безоружными, лишенными надежного рабочего аппарата.

Научная теория упорядочивает знание, связывает его в единую систему, синтезирует отдельные факты, данные, эмпирический материал на основе методологических принципов построения теории. Систематизация и синтез знаний, осуществляемые в теории управления инновационными процессами, имеют следующие преимущества:

1. Установление связи между различными обобщениями, гипотезами и эмпирическими законами в рамках теории способствует выявлению границ их применения.

2. Включение того или иного эмпирического обобщения или закона в систему тео-

рии часто связано с их модификацией, поскольку они должны быть согласованы с другими утверждениями теории.

3. Систематизация не только способствует упорядочению и организации существующего знания, но и получению нового знания, а тем самым расширению и развитию теории.

Теоретическая систематизация упрощает восприятие знаний, выстроенных в определенной логике и последовательности, что позволяет выявлять глубинные взаимосвязи, находить общее между управленческими явлениями, что возможно только в рамках целостной теоретической конструкции научного знания.

Важнейшую функцию подлинно научной теории составляет предвидение новых явлений, предсказание неизвестных фактов и закономерностей.

Предсказание может быть сделано на основании и закона, и гипотезы, и даже простого эмпирического обобщения. Однако по широте охвата, точности характеристики будущих событий подобного рода предсказания значительно уступают теоретическим.

Проблемно-эвристическая подсистема теории выступает наиболее надежным механизмом реализации прогностической функции теории, т.к. позволяет не только выявить проблемы в управлении инновационными процессами, но и на основе гипотез, идей, задач предложить наиболее вероятные пути их практического разрешения.

Подлинно научная теория не только предсказывает тот или иной факт или явление, но и объясняет, в силу каких причин они должны возникнуть. Чем полнее и глубже будет объяснение теории, тем надежнее и точнее будет предсказание. Таким образом, между предсказанием и объяснением как важнейшими функциями теории существует глубокая взаимосвязь.

Согласно общепринятому мнению, объяснение представляет собой раскрытие сущности управления инновационными процессами, и именно эту функцию в теории в наиболее полной мере реализует модельно-репрезентативная подсистема. Объяснить что-либо означает раскрыть его реальную зависимость от определенных сторон действительности – зависимость, в основе которой лежит (или через которую проявляется) соответствующий закон (или совокупность законов). Исследователи подчеркивают, что научное объяснение, по меньшей мере, двусоставно. Одна его часть, образующая основание объяснения, включает в себя совокупность объясняющих положений, другая – отображает объясняемое. Обе части соединены между собой отношениями логического следования.

Таким образом, системный характер теории управления инновационными процессами в образовании проявляется не только во взаимосвязи ее структурных компонентов, но и во взаимосвязи выполняемых отдельными подсистемами и теорией в целом описательной, систематизирующей, прогностической, объяснительной и методологической функций.

АННОТАЦИЯ

Усиление конструктивно-преобразовательной роли современной педагогической науки предполагает опережающее развитие педагогических теорий как целостной совокупности системного знания, выполняющего взаимосвязанные и взаимообусловленные функции. На основе структурно-номинативного подхода представлена структура теории управления инновационными процессами в образовании, выделены ее функции.

Ключевые слова: инновационные процессы, управление, теория, структура теории, структурно-номинативный подход, функции теории.

SUMMARY

Strengthening structural and transformational role of modern pedagogical science assumes priority development of pedagogical theories as a complete set of system knowledge, that performs interconnected and interdependent functions. On the basis of structure-nominative approach the structure of theory of management of innovative processes in education and its features are highlighted.

Key words: innovative processes, management, theory, structure of theory, structure-nominative approach, functions of the theory.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бургин М. С., Кузнецов В. И. Номолгические структуры научных теорий. – К.: Наукова Думка, 1993. – 220 с.

2. Ворожцов В. П. Гносеологическая природа и методологическая функция научной теории. – Новосибирск: Наука. сиб. отделение, 1990. – 287 с.

3. Глузман Н. А., Горбунова Н. В., Фоминых Н. Ю. Педагогическое проектирование личностно-профессионального маршрута будущего учителя: монография. – Севастополь: РИБЭСТ, 2015. – 303 с.

4. Игропуло И. Ф. Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 43 с.

5. Игропуло И. Ф. Системный анализ закономерностей управления инновационными процессами в образовании // Глобальный научный потенциал. – 2013. – № 3(24). – С. 23–26.

З. К. Каргиева

УДК 331.101.262:378:001.895

РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Последнее десятилетие поставило перед отечественным профессиональным образованием фундаментальные вопросы о повышении его роли в процессах устойчивого инновационного развития страны, о соответствии содержания образования и его структуры новым реалиям российской жизни. В настоящее время ситуация в инновационной сфере России характеризуется воздействием ряда отрицательных факторов, препятствующих формированию инновационных процессов в российском пространстве [1; 2]. Основным из них является наличие недостаточно развитой научно-методологической базы развития российской системы. Специалистами неоднократно подчеркивалось, что отсутствие научного обоснования инновационной деятельности не позволяет сформировать целостную государственную инновационную политику даже на концептуальном уровне. Разрабатываемые различными, в том числе государственными, структурами подходы к решению этой проблемы, как правило, не носят системного характера, а в ряде случаев не рассматривают научный и образовательный потенциал страны как основу для построения экономики. Результатом этого является неадекватная государственная поддержка научно-технического и образовательного комплекса, что в конечном итоге не позволяет решать задачи перехода экономики на инновационный путь развития. Как показывает опыт, главным социальным институтом, которому предстоит решать фундаментальные задачи настоящего и будущего, всегда было и остается образование.

Современные контуры развития системы образования России были намечены около 15 лет назад в концепции модернизации образования в рамках национального проекта «Образование». Были приняты специальные законы, которые заложили основу модернизации образования (об автономных учреждениях, о едином государственном экзамене, о переходе на двухуровневую модель высшего образования, о создании на базе вузов инновационных предприятий). Тем не менее концептуальные усилия не привели к желаемым результатам. Актуальность модернизации системы образования, несмотря на 15 лет усилий по ее реализации, не стала менее значимой [1]. В чем причина слабой эффективности государственных усилий прошедшего деся-

тилетия? Лежит ли она в области субъективных или объективных факторов?

Многие считают, что российское образование претерпевает дисфункциональные изменения, одной из основных причин которых является противоречие между нарастающей вариативной динамикой развития производства (появление новых технологий, быстроизменяющиеся условия труда и др.) и естественной консервативностью профессиональной образовательной системы, ее склонностью к функционированию в ранее адаптированном «режиме».

На наш взгляд, вузы достаточно оперативно реагируют на вариативные изменения рынка труда. Примером может служить РСО-Алания: в 90-е гг. XX века, в период бурного развития «водочного бизнеса», открывается большое число ликеро-водочных предприятий − наблюдается резкий всплеск абитуриентов на химико-технологические факультеты (этим предприятиям требовались технологи и лаборанты-химики). Открытие разнообразных сетей торговых предприятий (супермаркеты, бутики и др.) привело к росту количества факультетов по специальности «экспертиза промышленных и продуктовых товаров» (в трех из четырех вузов республики открываются факультеты с данными специальностями). Появляются профессии, не существовавшие в СССР, такие как менеджер, специалист по маркетингу, рекламе и связью с общественностью, логист и др. Эти примеры можно продолжить. Как видим, рынок сам стихийно формирует потребность в специалистах, которых должна готовить система профессионального образования. Однако далеко не все зависит от вузов [1].

Рассмотрим основные функции образования соответственно его востребованности: интегрирующую и дифференцирующую. Интегрирующая функция образования − передача молодому поколению многовекового опыта человечества, приобщение его к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения. С этой функцией образование справляется, и довольно успешно. Дифференцирующая функция заключается в воспроизводстве социальной структуры общества, которое в данном государстве сформировано объективно существующим уровнем общественного разделения труда, который, в свою очередь, зависит от уровней технического и технологического развития экономики данного государства, региона. И в такой статусности, то есть в стремлении занять в общественном разделении труда (в частности, за счет высшего образования) тот статус, который обеспечит наиболее благоприятную позицию в распределении общественных благ, независимо от природных способностей и профессиональных достижений, молодежь распределятся в тех ячейках социальной структуры, которая сформирована объективно существующим уровнем общественного разделения труда.

Посмотрим, какова же социальная структура РФ, которую призвана воспроизвести, а по возможности и обновить, нынешняя российская молодежь.

В настоящее время численность населения России составляет 146,2 млн (на 1 октября 2015 г., в том числе население Крымского федерального округа). Из них – 75,9 млн. человек экономически активного населения, или 52 % общей численности населения страны, занято в производственной и непроизводственной сферах. Остальные − молодежь до начала профессиональной ориентации и старшее поколение, вышедшее на пенсию. Учитывая, что общая численность выпускников российских профессиональных образовательных учреждений в 2015 г., составившая приблизительно 2,85 млн. человек, в сумме с 0,12 млн. человек выпускников 9 и 11 классов, не продолживших обучение в образовательных учреждениях, составляет около 3 млн. [3; 4], видим, что для полного цикла ротации населения России в настоящее время требуется 25 лет. Естественно, это очень сжатый период, по истечении которого ныне состоящее в трудовом отношении активное население не может в полном составе уйти на пенсию, и поэтому возникает давление со стороны молодого поколения на эту часть населения.

Таким образом, стадия подготовки в системе профессионального образования к роле-

вой функции общественного разделения труда является потенциальным генератором противоречия между поколениями, возникающего как результат усилий молодого поколения путем воспроизводства социальной структуры «вытеснить» экономически активное население из господствующих распределительных отношений. Проблема заключается не в том, что эти противоречия воспроизводятся – это объективный процесс, а в том, что они могут нарушить общественный баланс. Сегодня это актуально, потому что профессиональное становление нынешней российской молодежи происходит с относительно устойчивой, но далеко не прогрессивной социальной структурой, критическим восприятием обществом своего прошлого и не вполне осознанной моделью своего будущего, что само по себе является предпосылкой для дисфункциональности профессионального образования, то есть воспроизводства им не прогрессивной, а консервативной социальной структуры. Какова же эта структура?

Экономически активное население Российской Федерации составляют следующие категории: работники сельского, лесного хозяйства и рыболовства − 7%; занятые в добыче полезных ископаемых, обрабатывающем производстве и производстве и распределение энергии, строительстве − 27,8 %; работники транспорта и связи − 9,5 %; занятые в сфере финансовой деятельности и операций с недвижимостью, коммунальных и социальных услуг − 13,1 %; работники гостиниц, ресторанов, оптовой и розничной торговли, а также сферы ремонта − 18,4 %; работники государственного управления и обеспечения военной безопасности − 7,4 %; работники образования и здравоохранения − 17,1 % (рис.1). Эту структуру целесообразно упростить до двух составных частей: те, кто производит прибавочный продукт − 34,8 % и те, кто потребляет прибавочный продукт − 65,2 %. Таким образом, из 146,2 млн. населения Российской Федерации экономически активные составляют 52 %, а занятые в производящем секторе − всего 18,5 %. Прямым или косвенным источником потребления более чем для 75 % населения РФ является госбюджет [3; 4].

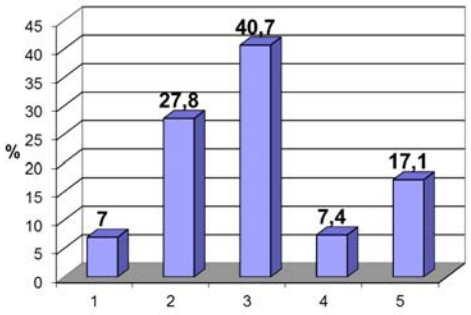


Рис 1. Социальная структура общества по источникам доходов: 1 – работники сельского хозяйства и рыболовства; 2 – добыча полезных ископаемых, производство электроэнергии, обрабатывающее производство, строительство; 3 – транспорт и связь, финансовая деятельность, коммунальные и социальные услуги, гостиничный бизнес и др.; 4 − государственное управление и военная безопасность; 5 – образование и здравоохранение

Далее рассмотрим квалификационную структуру занятого населения, которую молодежь призвана воспроизвести после окончания учреждений профессионального образования. Руководители, ученые, врачи и др. составляют 31,7 %; технические специалисты, вспомогательные специалисты интеллектуального труда, рабочие высокой квалификации − 25,8 %; рабочие и обслуживающий персонал низкой квалификации − 42,5 %. В целом работники средней и низкой квалификации составляют 68,3 % [2], что явно не свидетельствует о прогрессивной квалификационной структуре населения (за средне- и низкоквалифицированный труд много не платят), которая сегодня вряд ли привлекательна для молодежи.

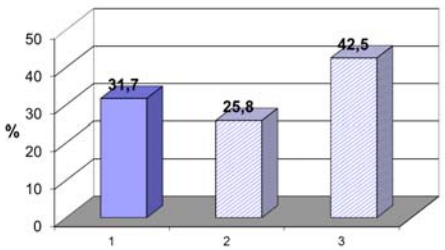


Рис 2. Квалификационная структура занятого населения. 1 − специалисты высокой квали-

фикации; 2 − специалисты средней квалификации; 3 − рабочие и обслуживающий персонал низкой квалификации (штриховкой отмечены 68,3 % − средней и низкой квалификации)

По классовому признаку формируется еще одна социальная структура, в которую входят государственные и промышленные руководители (высший состав бюрократии и крупная буржуазия) − 7,4 %; техническая и гуманитарная интеллигенция − 19,1 %; квалифицированные рабочие − 30,3 %; неквалифицированные рабочие − 16,7 %; рабочие сельского хозяйства − 4,4 %; служащие средней квалификации − 13,4 % и др. Учитывая общность материальных интересов и схожесть материальных доходов, высшая бюрократия и буржуазия составляют 7,4 %; интеллигенция − 19,1 %; рабочие промышленного и аграрного труда − 51,4 %; работники сферы бытовых услуг и служащие средней квалификации − 22,1 %.

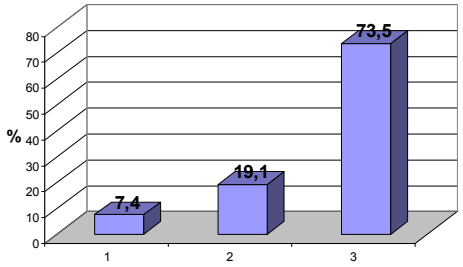


Рис 3. Классовая структура населения: 1 − государственные и промышленные руководители (высший состав бюрократии и крупная буржуазия); 2 − техническая и гуманитарная интеллигенция; 3 − рабочие промышленного и аграрного труда, работники сферы бытовых услуг и др.

Таким образом, молодому поколению предстоит восполнить социально-классовую структуру российского общества на 73,5 % в качестве промышленных, аграрных рабочих и работников сферы бытовых услуг, большей частью средней и низкой квалификации. И это при том, что среди всех выпускников учреждений профессионального образования доля выпускников вузов, например, в 2015 году составила 49,3 %, т. е. доля «экономического балласта» среди выпусков, обладающих дипломами о высшем образовании, составляет не менее 39 %. Неудивительно, что в течение первых пяти лет работы меняют свою квалификацию или профессию в среднем 60 % молодых специалистов. Возможно, эту ситуацию несколько «приземлит» всеобщее введение двухуровневого образования в вузах. Как показала практика, на современном этапе научно-технического развития экономически нецелесообразно готовить по многим видам деятельности «узких» специалистов в стенах вузов в течение 5−6 лет, поэтому введение широкой бакалаврской программы с последующей специализацией в магистратуре, на производстве или в системе дополнительного профессионального образования в большей мере соответствует меняющемуся рынку труда. По данным социологических исследований, в рамках сложившейся практики подготовки дипломированных специалистов до половины выпускников вузов сразу после трудоустройства направляются работодателями на профессиональную переподготовку или в системы повышения квалификации.

Рассматривая социальную структуру российского общества далее, можно определить в ней формирование массового сознания и мировоззрения личности как урбанистического, что не является прогрессивным.

Если содействуя российской молодежи в выборе жизненных ориентиров, система образования способствует воспроизводству именно такой социальной структуры, то для государства это означает регресс, а для системы образования – дисфункцию.

Если молодежь не захочет воспроизводить подобную консервативную социальную структуру, то неизбежно обострение противоречия между поколениями, вплоть до конфликтов. Невостребованность десятилетиями интеллекта, таланта, профессионализма приведет к деградации нравственных ценностей, к деинтеллектуализации общества, падению престижа высокообразованного человека.

Таким образом, критерием эффективности реализации своих естественных функций не может быть сама система образования и даже выпускаемые ею продукты − специалисты или квалифицированные рабочие. Она

должна смотреть в экономическое и социальное пространство.

Только они являются теми потребителями конечной продукции системы образования, которые либо признают ее функциональность с пользой для себя, трудоустраивая выпускников, либо констатируют дисфункциональность образования, не проявляя потребности в выпускниках.

Задача каждого региона и всей страны в целом − определиться в потребностях специалистов всех ступеней. Образовательные услуги должны соответствовать «морфности» регионов, то есть их социальной, культурной, национально-этнической и экологической «морфологии».

Инновационная деятельность региональных российских современных учебных заведений заключается в изучении потребности рынка труда, в планировании, организации научного и образовательного процессов, мониторинге основных показателей, подготовке специалистов, способных осуществлять инновационную деятельность и формировать инновационную среду. А государство должно поддержать их профессиональные ожидания.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрено влияние уровня востребованности работников различных квалификаций на профессиональную подготовку кадров в Российской Федерации. Проведен анализ социальной структуры общества по доходам, а также квалификационной и классовой структур населения.

Ключевые слова: профподготовка, квалификация, кадры, рынок труда, высшее образование.

SUMMARY

The article considers the influence of the level of demand for workers of different qualifications for professional training in the Russian Federation. The social structure of income, the qualification and the class structure of the population were analyzed.

Key words: professional training, qualification, human resources, labor market, higher education.

ЛИТЕРАТУРА

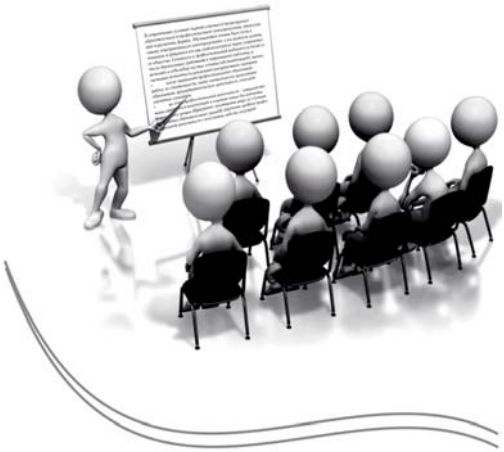
1. Каргиева З. К. Повышение конкурентоспособности современной высшей школы как необходимая составляющая системы подготовки кадров // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. − 2012. − № 4. − С. 122−124.

2. Мамедова А. В. Особенности подготовки специалистов в современном вузе // Социосфера. − 2012. − URL: http://sociosphera.com/publication/journal/2012/172/osobennosti_podgotovki_specialistov_v_sovremennom_vu ze/.

3. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Социально-экономическое положение России 2014 года. Разделы: III. Социальная сфера; IV. Демография. – 451 с. − URL:http://www. gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/enterprise/industrial/ (дата обращения: 28.02.2016).

4. Россия` 2015: Стат. справочник. − М., 2015. − 62 с.

МОДЕЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Т. В. Шушара , Г. В. Ридченко

УДК 378.142

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СОВРЕМЕННАЯ ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Народное и декоративно-прикладное искусство является неотъемлемой частью художественной культуры. Произведения прикладного искусства отражают художественные традиции нации, миропонимание, мировосприятие и художественный опыт народа, сохраняют историческую память.

Ипатова В. Е. поднимала вопросы, связанные с конструированием нравственной и эстетической среды образовательных организаций. Н. Тагил исследовал данную проблему с точки зрения социально-гуманитарного образования. Музейная педагогика в учебно-образовательном процессе начальной школы рассмотрена в работах Якименко С. И., Бойченко Е. И., Жилы К. А. Использование возможностей музейной педагогики на уроках русского языка и литературы представлено в работах Кунаевой А. Ж.

В статье осуществлена попытка изучить возможности использования музейной педагогики как инновационной педагогической технологии.

Музейная педагогика − это прикладная научная дисциплина, которая находится на стыке трех наук: педагогики, музееведения и психологии. Она исследует принципы, закономерности и методы работы музея с аудиторией. Музейная педагогика − это область в образовании и воспитании, которая регулирует отношения человека с предметно-культурным миром. Первостепенной задачей музейной педагогики является включение в образование историко-культурного мирового наследия. Она очень тесно связана с музееве-

дением, психологией, искусствоведением, историей, краеведением; предлагает качественно новый уровень освоения культуры и искусства на основе музейного собрания [1].

Музейная педагогика как качественно новая и интегративная сфера образовательной деятельности рассматривается как инновационная педагогическая технология. Обучение с помощью ресурсов и включения музейной педагогики в современный образовательный процесс развивает, активизирует, мобилизует способности школьников, стимулирует интерес и любознательность к кладезю знаний, накопленному человечеством [5].

Деятельность музеев Англии и США имеет большое значение для формирования музейной педагогики − там были разработаны первые дифференцированные программы для разных категорий посетителей музеев. Несмотря на то, что музейно-образовательная деятельность в Германии была менее активна, чем в Англии и США, именно здесь были заложены основы музейной педагогики энтузиастами музейного дела, такими как директор Гамбургского художественного музея А. Лихтварк, деятельность которого способствовала распространению просветительской работы в области искусства. Он был убежден, что музей, так же, как и школа, является местом обучения. А. Лихтварк жил и трудился под лозунгом «Искусство − в жизнь». На протяжении всего времени работы А. Лихтварк стремился избавить музей от рутины. Он создал любительские курсы графики и живописи, «Общество гамбургских друзей искусства», коллекцию учебных пособий, регулярно проводил в своем музее выставки современной живописи и детского творчества [5].

Основы музейной педагогики были заложены немецким ученым Г. Кершенштайнером, который в своей работе «Теория образования» разработал концепцию педагогики музейной экспозиции и дал научное обоснование деятельности немецких музеев по педагогическому принципу. Г. Кершенштайнер считал, что немецкие музеи должны воспитывать и обучать детей посредством познания.

Начиная с 1920-х годов, решение этого вопроса перешло в ведение Берлинского Центрального института воспитания и обучения; здесь работали такие известные ученые, как Г. Фройденталь, Л. Паллат, Д. Рихтер, их деятельность была направлена на введение в немецких музеях должности музейного педагога.

Немецкие педагоги-ученые разрабатывали технологии различных типов занятий, которые можно проводить на базе музея. Их деятельность изменила представление общества о деятельности музея [5].

В России вопросы музейной педагогики стали изучаться уже с первой половины XX века. Первыми педагогами-учеными, разрабатывающими это направление, были Ф. Шмидт, А. В. Луначарский, Н. И. Романов, Н. Ф. Фёдоров, А. В. Бакушинский, П. А. Флоренский.

Наибольший интерес представляет взгляд на музейную педагогику А. Бакушинского, который в 1910−1920-х гг. научно обосновал роль искусства в интеллектуальном, духовном и эстетическом развитии ребенка, изучил взаимосвязь процессов разнообразных форм творчества и эстетического восприятия в становлении личности, определил приоритетные виды художественной деятельности для каждой возрастной категории [3].

А. Бакушинский, рассматривая работу в музее как педагогический процесс, исходил из того, что необходимо учитывать возрастные особенности слушателей. Педагог считал, что нельзя использовать только иллюстративный подход при рассмотрении произведений искусств, так как подобное творческое действие должно пробудить у зрителя сопереживание, что очень важно для процесса воспитания: «Отсюда − глубочайшая социальная ценность и значимость искусства и его творческого переживания» [4].

Важным атрибутом педагогических технологий является воспроизводимость и измеримость результатов, а также способность удовлетворить основные требования методологии, такие как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость.

Отличие методики от технологии – достаточно спорный вопрос. Одни ученые представляют технологию как форму реализации методики, другие считают, что понятие технологии шире, чем методика. Ученый В. И. Загвязинский говорит о том, что и методика, и технология обладают системностью, однако технология обладает жестко определенной системой предписаний, ведущих к цели, а методика предусматривает определенную вариативность, разнообразие способов реализации теоретических положений, а значит, не дает гарантий достижения поставленной цели. В. И. Загвязинский предостерегает нас от излишней технологизации учебного процесса: «Общая идея воспроизводимости учебных процедур, распространенная на весь учебный процесс, приводит к мысли о том, что он может стать независимым от «живого» учителя. Учитель при этом рассматривается как пассивный исполнитель «фирменного» дидактического проекта. Это крайнее выражение «технократического мышления», которое может нанести обучению серьезный ущерб, привести к его дегуманизации» [4].

Педагогика в целом и музейная педагогика в частности направлена на воспитание и развитие личности. Музейно-педагогический процесс − это единая и динамическая система компонентов, которые определены педагогическими категориями (развитие, воспитание, обучение, образование). Музейная педагогика подчиняется тем же законам, что и общая педагогика, и оперирует теми же понятиями и категориями. Поэтому, рассматривая формы, методы и средства музейной педагогики, можно выделить и принципы, технологии музейной педагогики. А сама музейная педагогика может быть представлена в качестве инновационной педагогической технологии.

Например, урок изобразительного искусства начинается в музее с ознакомления с экспонатами или произведениями искусств.

Музейный работник демонстрирует свою подготовку к уроку, чем обеспечивает эмоциональный настрой обучающихся. После создания благоприятного психологического климата нужно перейти к творческой работе. Целесообразно на таких занятиях использовать нетрадиционные формы занятий, а проверку усвоения пройденного материала проводить в игровой форме. Домашнее задание также представляет собой преимущественно творческие задания, на следующем уроке обязательно осуществляется анализ проделанной работы [5].

Уроки по изобразительному искусству, проводимые в музее, свидетельствуют об увлеченности учителя, работника музея и обучающегося искусством родного края, что способствует формированию у обучающихся познавательного интереса к предмету и стремления к самостоятельной работе. Эстетические потребности детей должны сознательно развиваться всеми участниками педагогического процесса на каждом уроке.

1. *Постоянный диалог.* Цель и форма диалога педагога, работника музея и ученика − размышление вслух, коллективное размышление о зрительном (слышимом) материале.

2. *Создание на уроках «ситуаций уподобления».* Игровые методики помогают обучающимся увлечься темой урока. Это несколько иное, чем проблемное, обучение, хотя оно тоже входит в метод игровых ситуаций, так как вне диалога учителя с обучающимся никакая игровая ситуация невозможна.

3. *Инсценировки.* Это один из активных путей создания на уроках атмосферы сотворчества, сотрудничества учителя, работника музея с обучающимся, способствующих повышению успешности, расширению творческих возможностей, интереса к музейным урокам по изобразительному искусству.

4. *Интеграция изобразительно искусства с литературой и музыкой:*

− *декламация.* Поэтическое произведение воспевает красоту и величие русской природы, способствует глубокому формированию чувства любви к природе, своему краю;

− *стихи-шутки*. Ценность таких стихов в том, что они учат исподволь, не назойливо, средствами искусства. Закон положительных эмоций срабатывает безотказно;

− *загадки.* Детям самостоятельно предлагается подобрать загадки к определенной те-

ме. На уроках они их загадывают друг другу или в командах (если урок предполагает такую форму организации);

– *узнай по описанию*. Этот прием используется для выявления характерных особенностей того или иного экспоната музейной экспозиции, что оказывает помощь в дальнейшем при его воспроизведении. Можно дать домашнее задание детям перед уроком составить небольшой рассказ-описание какого-либо предмета из музейной экспозиции;

– *сказка*. Сказка помогает «оживить» музейный урок, заставить «заговорить» среду бытования, без назиданий научить различать художественные особенности произведений искусства;

–*заклички*. Этот вид русского фольклора целесообразно использовать на уроках при ознакомлении с традициями таких праздников, как Пасха, Рождество, Масленица;

– *пословицы.* Пословицы можно использовать на всех уроках в ходе практической деятельности обучающихся.

5. Метод коллективных работ. Целесообразно организовывать на уроках коллективные формы творческой деятельности с учетом возрастных особенностей школьника. Успешность коллективных работ во многом зависит от правильно подобранных участников творческих групп.

6. Восприятие и запоминание работ художников. Обширность предлагаемого наглядного материала не означает необходимости его полной демонстрации и запоминания. Важно постепенное осмысленное расширение зрительного ряда на примере произведений крупнейших русских и зарубежных классиков.

7. Использование схем, алгоритмов последовательности выполнения работы.

8. Использование различных нетрадиционных способов выполнения практических заданий [6]. Использование таких практических заданий делает процесс обучения увлекательным, повышает интерес к изобразительному искусству:

– *ассоциативные рисунки* (обучающиеся создают изображение на основе восприятия полученной информации);

– *рефлексивные карты* (детям предлагаются карточки с незаконченным рисунком. Задание: заверши рисунок и расскажи о предмете);

– *создание копии артефакта* (прямо в помещении музейной экспозиции обучающиеся выполняют с натуры копию артефакта);

– *создание легенды о предмете* [6];

– *информационный листок* (дети заполняют листок в процессе восприятия нового материала);

– *заполнение буклетов-опросников* (в буклетах напечатаны изображения экспонатов, нужно в пустые клеточки вписать их названия);

– *заполнение листов активности* (содержание: ребусы, кроссворды, «зашифрованные письмена», составление логической цепочки);

– *подготовка презентаций по теме*. Обсуждение работ учащихся.

Обсуждение работ, выполненных на данном или предыдущем музейном уроке, чрезвычайно активизирует внимание детей, они с готовностью в нем участвуют. Опираясь на эмоциональную активность детей, необходимо направлять обсуждение в нужное русло [6].

Музейная педагогика – это область в образовании и воспитании, которая регулирует отношения человека с предметно-культурным миром. Наиболее эффективная форма приобщения детей к национальной культуре, ознакомления их с различными видами декоративно-прикладного искусства – это организация художественной деятельности школьников, их эстетическое воспитание на традиционных видах народного искусства. Главной задачей музейной педагогики является включение историко-культурного наследия в образование. Это значительно расширяет возможности педагога и обучающегося, помогает обнаруживать реалии музейного значения, раритеты, ценность подлинных вещей ушедших эпох. Все это делает жизнь насыщенной, интересной, поднимает общую культуру, развивает интеллект, дает новый инструмент для познания мира.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена становлению и развитию отечественной и зарубежной музейной

педагогики. Музейная педагогика рассматривается как интегративная и качественно новая сфера образовательной деятельности и как инновационная педагогическая технология.

Ключевые слова: музейная педагогика, педагогические технологии, инновационные музейно-педагогические технологии, музейно-педагогические программы.

SUMMARY

The article is devoted to formation and development of domestic and foreign museum pedagogy. Museum education is seen as an integrative and qualitatively new field of educational activity and as an innovative pedagogical technology.

Key words: museum pedagogy, pedagogical technologies, innovative museum-pedagogical technologies, museum-pedagogical programs.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Л. М. Музейная педагогика: новый взгляд на образование // Дополнительное образование и воспитание. − 2006. − С. 156.

2. Гнедовский М. Б. Музей и образование: материалы для обсуждения // М. Б. Гнедовский, Н. Г. Макарова, М. Ю. Юхневич. − М.: ВНИК «Школа», 1989. − 246 с.

3. Музей и образование: Обзорная информация. − М., 1989. − 83 с.

4. Неменский Б. М., Фомина Н. Н., Гросул Н. В. [и др.]. Изобразительное искусство и художественный труд. 1−4 классы: кн. для учителя. − М.: Просвещение, 1991. − 182 с.

5. Кетова Л. М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология [Электронный ресурс]. − URL: http://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-innovatsionnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya.

6. Программа. Изобразительное искусство и художественный труд 1−11 классы / под ред. Б. М. Неменского. − М.: Просвещение, 2010. − 140 с.

7. Столяров Б. А. Музейная педагогика: история, теория, практика. − М.: Высшая школа, 2004. − 156 с.

8. Фомина Н. Н. Научная школа А. В. Бакушинского в современной педагогике искусства // Научные школы в педагогике искусства. − М.: Издательский Дом РАО, 2008. − С. 382.

9. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пособие по музейной педагогике. − М., 2001. − 136 с.

Н. М. Мкртычева

УДК 378.22

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время российское общество находится на переходном этапе развития, требующем возрастания значимости системы профессионального образования как социального института, осуществляющего подготовку профессионалов нового типа, адаптированных к работе в новых условиях.

До недавнего времени, как известно, отечественная педагогика базировалась на утверждении «студент − объект педагогических технологий и воспитательных воздействий», то есть он не рассматривался в качестве полноправного субъекта образовательного процесса, на него не была возложена ответственность за качество его социального и профессионального саморазвития; перед ним не ставилась задача формирования собственной профессиональной культуры. Последняя, по нашему мнению, складывается тогда и только тогда, когда создаются и успешно реализуются на практике определенные нормы и прави-

ла, соответствующие представлению «корпоративная культура». В настоящее время формирование профессиональной культуры должно представлять собой процесс освоения опыта, накопленного в данном социуме и его культуре; подразумевать формирование у будущего профессионала норм, позволяющих ему достойно трудиться и саморазвиваться в современном обществе. Известно, что процесс образования предоставляет возможность каждой личности знакомиться с различными общественными нормами, делая их приемлемыми для нее, в случае мотивации формирует их восприятие, без чего никак нельзя обойтись ни в производственной, ни в бытовой, ни в общественно-политической сферах. Образование личности позволяет усвоить необходимые профессиональные нормы и формирует необходимые условия развития нашего общества.

Подобный подход к образованию требует смены приоритетов: место социального контроля над образованием должен занять самоконтроль, в основу которого необходимо заложить развитую рефлексию и позитивное соотношение личности; качество образования должно определяться не столько уровнем профессиональной подготовки, сколько благоприятным соответствием требованиям общества, профессионального сообщества и потребностью самой личности. Необходимо предложить иную основу для организации образовательного процесса в вузе, скорректировать его цели и средства, ориентируясь на имеющиеся несоответствия между возможностями и потребностями каждого студента.

Сегодняшний бакалавр должен обладать набором профессиональных характеристик, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне профессиональных стандартов, которые станут неким фундаментом его профессионального развития. Предлагаемые для реализации решения данной проблемы модели основаны на так называемых ключевых компетенциях − способности мобилизовать в процессе профессиональной деятельности приобретенные в процессе обучения в вузе знания и умения, а также умении использовать обобщенные способы выполнения действия [2]. Обеспечивая универсальность, данные компетенции, как известно, не могут быть узкоспециализированными. Проводимые зарубежными и отечественными учеными исследования в данной области нашли свое отражение в рекомендациях Совета Европы, объединяющих пять основных направлений подготовки бакалавров, уровень овладения которыми представляет некий критерий качества их профессиональных знаний и умений, способность и желание учиться на протяжении всей трудовой деятельности [4].

Ряд отечественных ученых (С. Я. Батышев, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Г. В. Суходольский, Н. В. Талызина и др.), предлагая модель выпускника современного вуза, основывались на его профессиональных знаниях и личностных качествах, использовали следующие характеристики: специальная, интеллектуальная компетентности; инициативность; самоорганизация; саморегуляция и др.; их модели отличались благодаря наличию специфики профессии и мировоззренческих установок, ориентированных на выполнение тех или иных социальных функций.

Известно, что систему профессиональных качеств личности можно представить в виде некой модели [1], объединяющей абитуриента, выпускника вуза и профессионала (рис. 1).

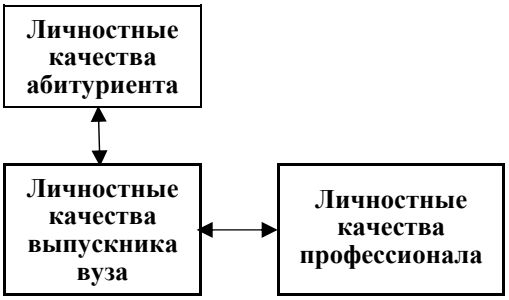


Рис. 1. Система качеств личности

Для более детального выстраивания модели выпускника современного вуза необходимо выделить ряд факторов, оказывающих влияние на его подготовку. Условно данные факторы можно разделить на три группы.

Первая группа связана с личностными качествами абитуриента (врожденные способности; социально-психологическая обстановка в семье; уровень жизни; «довузовское воспитание и образование»; наклонности и стремления, проявившиеся в школьные годы). Данная группа факторов, как мы видим, является неуправляемой. *Вторая группа* факторов формируется в процессе обучения в вузе (эффективность набора; потенциал вуза; содержание и организация учебного процесса; степень использования инноваций в процессе обучения; профессионально значимая среда вуза и т. д.). *Третья группа* − факторы, оказывающие воздействие на бакалавра в процессе профессиональной деятельности (помощь организации в адаптации; помощь при трудоустройстве; профессиональные консультации и т. д.). На наш взгляд, при построении модели подготовки бакалавров к профессиональной деятельности в условиях вуза необходимо обратить особое внимание на вторую группу факторов (рис. 2).

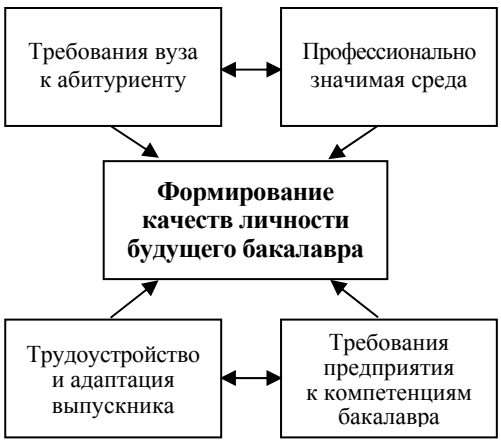


Рис. 2. Формирование качеств личности бакалавра

Интерес представляет и толкование понятия «профессионально значимая среда». Его характеристика напрямую связана с характеристикой учебного заведения, где идет подготовка бакалавра к профессиональной деятельности; кроме этого, данное понятие формируется под воздействием социально-экономических факторов, определенным образом воздействующих на характер развития современного общества [3]. Сам же процесс подготовки бакалавра к профессиональной деятельности в вузе характеризуется специфической формой взаимодействия всех элементов данной среды. Формы могут быть исследованы как через содержание учебных планов и программ, последовательность изучения цикла дисциплин, использование различных форм проведения занятий, применение инновационных технологий, так и посредством анализа научной и учебной работы, организации практики, защиты курсовых и выпускных работ, итогов аттестации вуза.

Процессу трудоустройства и адаптации выпускника вуза следует уделять внимание еще в процессе обучения − при помощи информации о характере и основных функциях личности, выполняющей на производстве определенные функции; посредством деловых игр, максимально приближенных к условиям будущей профессии; благодаря частичной трудовой занятости (преддипломная и дипломная практика, предварительное трудоустройство и т. д.); привлекая к учебно-воспитательному процессу ученых-практиков, непосредственно работающих на данном производстве.

Безусловно, при построении модели подготовки бакалавра к будущей профессиональной деятельности необходимо учитывать потребность кадров того или иного профиля на предприятии, учитывать требования ФГОС, возможности и ограничения системы высшего образования, «входные» характеристики абитуриентов. Она должна быть динамичной, что позволит вносить коррективы в соответствии с требованиями производства и общества; скорость ее обновления должна быть соразмерна со скоростью изменения факторов, оказывающих на нее влияние [5].

Наряду с формированием профессиональных компетенций в процессе подготовки бакалавров к профессиональной деятельности, предусмотренных ФГОСТ, необходимо провести детальный анализ перечня должностей, которые он может занимать на производстве; выявить ряд необходимых для этого

дополнительных компетенций; составить прогноз развития требований к профессионалу на перспективу.

Таким образом, при моделировании процесса подготовки бакалавров к профессиональной деятельности в условиях вуза необходимо добиваться того, чтобы его характеристики были максимально приближены к модели профессионала, отражали актуальные на сегодняшний день требования к их подготовке в вузе.

АННОТАЦИЯ

В статье описываются ключевые моменты подготовки бакалавров к профессиональной деятельности. Автор формирует модель выпускника современного вуза, выделяя ряд факторов, оказывающих влияние на его подготовку.

Ключевые слова: бакалавр, высшее образование, профессиональная деятельность, профессионально значимая среда, подготовка.

SUMMARY

In the article the key points of preparing bachelor for professional work described. The author creates a model of the modern university graduate, highlighting a number of factors that have an impact on his preparation.

Key words: bachelor, higher education, professional activity, professionally significant environment, preparation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Almamater. – 2004. – № 9. – С. 19–23.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 12–15.

3. Каргиева З. К. Социально-экономические предпосылки развития высшей школы // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. – 2014. – № 4. – С. 12–18.

4. Кодзаева Л. С., Мкртычева Н. М. Современная оценка качества образования // Экономические и гуманитарные исследования региона. – 2014. – № 5. – С. 20–23.

5. Тотоонова М. Х. Современные представления о моделировании в педагогике // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 404–406.

С. В. Ратовская

УДК 378.012:001.895

ИННОВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ

Становление постиндустриального общества является одной из основных особенностей современного развития. В основе общества такого типа – новая традиция в образовательной деятельности, а именно: *обучение в течение всей жизни* [11, с. 11]. Процесс формирования новой традиции сопровождается крупномасштабными инвертированиями в человеческие ресурсы, новыми требованиями к образовательной и профессиональной подготовке человека. В Послании заместителя генерального директора ЮНЕСКО по образованию Н. Бернетта (2010 г.) указано, что образование в интересах развития – «это не просто формальное обучение, а такое, которое включает широкий спектр образовательного опыта и образовательных программ и проходит через всю жизнь» [1, с. 9].

Условия формирования новой традиции в отечественном образовании заложены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15]. В Федеральной целевой программе развития образования РФ на

период 2016–2020 гг. указано, что эффективное развитие российского высшего образования возможно за счет создания и распространения структурных и технологических инноваций, а именно: инновационное развитие модели деятельности вуза, кардинальное совершенствование модели обучения по программам аспирантуры и магистратуры, модернизация образовательных программ, технологий, содержания образовательного процесса на всех уровнях профессионального образования посредством внедрения новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающегося, а также внедрение в профессиональную образовательную среду технологий проектного обучения; создание национально-региональной системы независимого мониторинга и оценки качества образования на всех его уровнях [14, с. 5–6]. В связи с этим образовательные инновации играют важную роль в модернизации и развитии отечественной системы высшего образования.

Инновации являются сложным и многоаспектным феноменом человеческой деятельности. С философской точки зрения проблема инноваций рассматривается как проблема взаимодействия традиции и внедренного нового. С одной стороны, традиция аккумулирует в себе систему норм и ценностей, составляющих основу социума, культуры или интеллектуального направления. С другой стороны, традиция как «постоянная культура, предназначенная в своем актуальном воспроизведении для роста культуры в целом, для преодоления ее как данности, преобразования в культуре как творчества, создает новую культуру» [2, с. 188]. Традиция, выступающая формой взаимодействия настоящего и прошлого, механизмом хранения и передачи образцов, приемов и навыков деятельности, получает в инновации конкретно-историческую реализацию. Так, инновация включает в себя элементы прошлого («новое – хорошо забытое старое»), тенденции современности, несет в себе черты будущего, сохраняя в этом случае важную для культуры преемственность.

Несмотря на то, что инновационная практика существует уже много тысячелетий, предметом специального научного исследования инновации стали лишь в XX столетии. Этимологически термин «инновация» восходит к латинскому слову *innovatio*, в котором префикс *in* имеет значение приложение, а *novatio* – «деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению нового» [8, с. 238]. Вероятно, первоначальное значение этого слова легло в основу всех тех понятий, которые оно объединяет в современных европейских, в том числе и русском, языках и трактуется как нововведение – «новое правило, вновь установленный порядок» [9, с. 291].

В научной среде существует значительное количество определений данного термина. Подходы к его пониманию не исключают один другого, а только ставят акценты на разных проявлениях этого явления в деятельности человека. В психологическом словаре 1990 г. инновация рассматривается в контексте отличительных признаков технологического подхода: «создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике» [10, с. 139]. В экономическом словаре 2009 г. инновация рассматривается как «более качественный шаг в развитии технологии, управления, мышления, чем простое расширение или улучшение существующих методов, одна из функций предпринимательской способности» [17, с. 152]. Проведенный анализ понятия позволяет определить инновацию и как некий результат деятельности человека (новшество, крупное новшество, внедренное новшество), и как процесс деятельности – внедрение (введение новшества, акт новшества) для обеспечения определенных потребностей и интересов человека, которые не могут уже быть удовлетворены с помощью старых, традиционных средств и способов.

С конца 50-х гг. XX века в странах Запада и США начинают исследоваться инновационные процессы в системе образования. Возникает новая отрасль знания – образова-

тельная инноватика, а также соответствующие направления научных исследований. В Российской Федерации инновационные процессы в образовании стали предметом специального исследования с конца 90-х годов прошлого столетия. Способствовали развитию образовательной инноватики социально-экономические преобразования в обществе, усиление гуманитарного образования. Благодаря работам Е. Бондаревской, В. Краевского, В. Полонского, С. Полякова, В. Серикова, Н. Юсуфбековой поднята важная проблема взаимоотношения нового и традиции в образовательной деятельности.

В методологии гуманитарного управления инновациями осуществлено различение понятий «инновация в образовании» и «образовательная инновация». Основано данное различение на том, что в процессе образовательной деятельности человек в силу личных особенностей воображения, мышления, восприятия изучает новое, т. е. осуществляет инновацию, которая является особым фактором в его развитии. Она позволяет проявиться тем особенностям, которые есть у каждого, а также формирует особенности в умении, понимании, мышлении. Используя их, человек, в свою очередь, может изменить образовательную систему, которая участвовала в их формировании. Мы согласны с мнением Г. Прозументовой, что образовательную инновацию можно рассматривать как составляющую инноваций в образовании и характеризовать ее как «изменения, которые осуществляются через осознанную деятельность человека; когда образование становится предметом личностного участия, заботы» [16, с. 6]. По мнению автора, образовательная инновация представляет собой процесс порождения и реализации образовательной инициативы участниками совместной деятельности, становление их субъектной позиции в этой деятельности и образовании. При таких условиях результатом образования является не столько психологические новообразования, сколько становление «Я-пространства» субъекта образовательной деятельности. Внедрение образовательной инновации приводит к новому уровню качества интеллектуального и психолого-социального развития личности и преподавателя, и обучающегося.

Анализ понятия «образовательная инновация» дает возможность определить его связь с рядом других: *инновационный образовательный процесс, инновационное образовательное пространство, инновационная образовательная деятельность*. Для полного понимания структуры образовательной инновации, ее влияния на формирование новой традиции в образовательной деятельности человека необходимо рассмотреть их сущность.

Цель инновационного образовательного процесса, по мнению Л. Витвицкой, состоит в «формировании личности, которая способна занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям – условиям неопределенности современного общества» [3, с. 5]. Соответственно, специфическое содержание инновационного образовательного процесса означает внедрение изменений в существующую систему образования, образовательный процесс, образовательные технологии с целью получения новых, более эффективных результатов образования, а именно формирование прежде создателя, а не только потребителя ранее созданных благ.

Можно выделить разные уровни инновационного образовательного пространства: федеральный, региональный, личностный. Изменения образовательного пространства в современной системе высшего образования заключаются в вариативности способов получения образовательной услуги; отсутствии монополии на образовательную услугу; возможности выбора личностью конкретного пути образования, который соответствует ее жизненным планам, способностям, физическим и финансовым возможностям. Личностный уровень или «Я-пространство» субъекта образовательной деятельности становится наиболее значимым в плане того, что обучающийся включает в поле своих интересов преподавателя с его требованиями, учитывает его позицию, мнение. Публичная позиция преподавателя во взаимодействии с обучающимся превращается в личностную позицию

последнего, формируя его «Я-образовательное пространство».

Размышляя об образовании, необходимо учитывать его двойственную сторону: образование является процессом развития человека и образование – это «система образовательных организаций», на что указано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15]. В «Я-инновационном образовательном пространстве» осуществляется инновационная образовательная деятельность человека по развитию своей личности в течение всей жизни. Для удовлетворения потребности человека обучаться в течение всей жизни образовательные организации, развиваясь, формируют инновационное образовательное пространство: новые организационные формы, образовательные программы, технологии и методы обучения.

Инновационную деятельность образовательной организации высшего образования Н. Журавская исследует как систему, которая состоит из имманентных ей элементов, находящихся в непрерывном взаимодействии [6, с. 178]. Свойства системы инновационной образовательной деятельности характеризуют следующие положения:

1. Наличие собственной организации инновационной образовательной деятельности, которая проявляется во взаимодействии социальных механизмов, обеспечивающих отношения координации и субординации образующих ее компонентов. В процессе полного прохождения образовательной инновацией жизненного цикла изменяется социальная реальность, в которую включена образовательная система.

2. Обладание системными особенностями, которые формируются в определенном деятельностно-коммуникационном пространстве: инновационные возможности субъектов высшей школы, их способности воспринимать инновации, инновационный потенциал.

3. Наличие определенности, целостности у системы инновационной образовательной деятельности.

Теоретический анализ исследований по проблеме изучения составляющих понятия позволил определить, что образовательная инновация – сознательная деятельность человека по конструированию новых образовательных методов, способов, форм, технологий, внедрение их в образовательный процесс на основе переосмысления предыдущего опыта и для удовлетворения образовательных потребностей человека.

Проблема внедрения образовательных инноваций часто отождествляется с распространением передового педагогического опыта. Мы рассматриваем внедрение как особый вид соотношения теории и практики, который отличается преднамеренностью, целенаправленностью. Структура процесса внедрения включает следующие компоненты: цель, средства (различные материалы и определенные виды деятельности: изучение новых идей, разъяснение на курсах и семинарах, знакомство с опытом), результаты внедрения.

Особенностью внедрения инновации является ее цикличный характер: возникновение (старт) – быстрый рост (в борьбе с оппонентами, рутинёрами, консерваторами, скептиками) – зрелость – освоение – диффузия (проникновение, распространение) – насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все звенья, участки, части образовательного процесса) – рутинизация (достаточно длительное использование новшества, в результате чего оно становится обычным явлением, нормой) – кризис (исчерпанность возможностей применить его в новых областях) – финиш (нововведение перестает быть таковым, заменяется другим, более эффективным, или же поглощается более общей эффективной системой) [7, с. 94]. Следовательно, образовательные инновации не появляются «просто так», по субъективному желанию преподавателя, педагога. Напротив, инновации не являются только проявлением его творчества, они представляют собой результат действия объективных процессов развития образовательной системы.

Для успешного внедрения образовательных инноваций у участников образовательного процесса должна быть сформирована ориентация на инновационную деятельность:

понимание необходимости внесения новых, прогрессивных идей и приемов в процесс воспитания, обучения и развития обучающихся. Эта деятельность включает изучение и экспертную оценку существующих инноваций, принятие решений об их образовательной полезности (целесообразности и эффективности), определение направлений инновационной образовательной деятельности, конструирование инновационных педагогических инструментов (методики, средства, курсы, технологии) и их внедрение в образовательный процесс, анализ достигнутых результатов и прогнозирование развития инновационных процессов.

Немаловажным для исследования образовательных инноваций является изучения восприимчивости к ним. А. Субетто пишет о том, что «инновационная восприимчивость образовательных систем – комплексное понятие, с помощью которого раскрывается инновационная полисистемность образования, сложнейшее взаимодействие инновационных процессов, протекающих по всем целевым подсистемам и функциям (функциональным подсистемам) учебных заведений и систем образования в региональном и страновом измерениях» [13]. Выделяют пять основных этапов процесса восприятия новшества.

1. Ознакомление с новшеством (человек впервые слышит (узнает) о новшестве, но еще не готов к получению дополнительной информации).

2. Появление интереса (человек проявляет заинтересованность в новшестве, начинает искать дополнительную информацию о нем). Человек старается получить максимально возможные сведения о новшестве. Интерес заставляет человека активно искать информацию. Его личностные качества, шкала ценностей и нормы социальной ситуации будут определять, где он будет искать ее и как интерпретировать.

3. Оценивание. Человек мысленно «примеряет» новшество к своей существующей или предполагаемой ситуации, а затем решает, стоит ли опробовать данное новшество. На этом этапе заинтересованный в инновации человек ищет более специализированную информацию о новшестве.

4. Апробация. Задача этого этапа – продемонстрировать новшество напрямую; тогда как на предыдущем этапе человек только мысленно «проигрывал» эту ситуацию. Результаты этого этапа наиболее важны. В это же время может произойти отказ от новшества.

5. Окончательное восприятие. Человек окончательно решает для себя: воспринять новшество, т. е. продолжать использовать его в полном масштабе, или отказаться от него. Основная задача этого этапа – оценка результатов предыдущего этапа и принятие окончательного решения о применении новшества в будущем [12].

На основании анализа этапов внедрения образовательной инновации можно сделать вывод о том, что инновационная образовательная деятельность образовательной организации, не будучи формализованным процессом, требует учета человеческого фактора, в частности, преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах ее внедрения. В эту деятельность включены различные социальные группы (разработчики, потребители), каждая из которых имеет собственные мотивы, интересы, задачи, цели. Члены этих групп могут иметь свои представления, ожидания, эмоциональные переживания, связанные с возможными последствиями реализации инновации. Преодолению социально-психологических барьеров инновационной образовательной деятельности способствуют: а) учет установок, ценностных ориентаций, этических норм поведения ее участников; б) применение социально-психологических методов активного обучения участников для развития инновационных способностей, формирования готовности к восприятию; в) мотивация участников для работы в условиях проектирования и широкого внедрения образовательных инноваций.

В системе высшего образования далеко не всегда осуществляется полный инновационный цикл. Это имеет место и на уровне образовательной организации, и отдельных групп инициативных преподавателей.

Э. Скибицкий предлагает при исследовании изменений в образовательной организации использовать критериальный комплекс. Изменения можно охарактеризовать как образовательную инновацию, если:

– изменения проводятся на уровне образовательной организации, т. е. «единицей» изменений является вся образовательная организация, а не отдельные ее элементы; преобразуется не только собственно образовательная составляющая, но и организационно-управленческая структурная система;

– изменения предполагают новый вариант решения актуальной образовательной проблемы;

– процесс изменений строится на основе соответствующей исследовательской и проектной деятельности;

– изменения происходят в контексте реализации разработанной модели организации образовательной деятельности обучающихся, отличной от общепринятых в большинстве других образовательных организаций;

– изменения касаются принципиальных отличий от традиционного содержания образовательной деятельности;

– изменения обусловливают новое содержание и способы деятельности преподавателя;

– изменения носят системный и целенаправленный характер, являются результатом постоянного обновления и саморазвития на основе периодического анализа образовательной деятельности [12].

Интересным для изучения внедрения образовательных инноваций является опыт Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский гуманитарный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте [5; 6]. При внедрении образовательных инноваций реализуются принцип постепенности как основной принцип внедрения инновации в образовательный процесс, принцип «ориентации на потребителя», чтобы не потерять тот бесценный опыт, который был накоплен образовательной организацией за время своего существования.

При внедрении образовательных инноваций невозможно все расписать детально. Многое зависит от инициативы исполнителей, а она, в свою очередь, зависит от того, в какой мере они заинтересованы во внедрении и использовании новшества. Особенность внедрения нововведений состоит в том, что они, решая одни проблемы, неизбежно порождают другие. Заменяя нечто старое, отжившее в образовании, инновации запускают механизм, который вызывает ряд изменений во всем образовательном процессе. Несогласованность может усиливать существующие, но еще неосознаваемые педагогическим сообществом противоречия. Поэтому образовательная инновация требует особых методов оценивания самой инициативы, этапов внедрения, особенностей реализации, планируемых результатов. Оценить инновацию – значит сделать вывод о вероятности получения полезного результата в случае ее реализации. Возможно, традиционные формы оценивания результатов внедрения нововведений становятся недостаточными для обеспечения потребностей и интересов обучающихся в новых условиях. Дальнейшее исследование предполагает изучение возможностей педагогической экспертизы с целью оценки современного состояния, разработки методического обеспечения и дальнейшего сопровождения инновационного развития образовательной организации, что будет способствовать более полному изучению формирования новой традиции в отечественном образовании.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена изучению сущности образовательной инновации как условия формирования новой традиции в образовательной деятельности – обучение в течение всей жизни. Автор анализирует научные основы образовательной инновации, определяет ее составляющие, актуализирует проблему педагогической экспертизы.

Ключевые слова: образовательная инновация, традиция, образование, культура, педагогическая экспертиза.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of educational innovation as the a factor to create a new cultural tradition in educational activity –

lifelong learning. The author analyzes the scientific foundations of the educational innovation, describes its components, actualizes the problem of pedagogical expertise.

Key words: culture, education, educational innovation, tradition, pedagogical expertise.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернетт Н. Послание заместителя генерального директора ЮНЕСКО по образованию Н. Бернетта // Вклад кафедр ЮНЕСКО в устойчивое развитие. – 2010.– № 13. – 206 с.

2. Визгин В. П. Традиции и инновации: взгляд историка науки // Традиции и революции в истории науки: сб. науч. ст. / АН СССР, Ин.т философии: под ред. П. П. Гайдаенко. – М.: Наука, 1991. – С. 187–204.

3. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Оренбург, 2012. – 42 с.

4. Глузман А. В. Инклюзивное образование в структуре современного антропологического пространства // Гуманитарные науки. – 2015. – № 2 (30). – С. 8–10.

5. Глузман А. В. Педагогическое образование в Республике Крым: опыт системного проектирования / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28). – С. 21–25.

6. Журавская Н. Т. К вопросу о системном подходе к исследованию инноваций в высшей школе // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 295. – С. 178–181.

7. Ерофеева Н. И. Управление проектами в образовании // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 94

8. Крысин Л. Современный словарь иностранных слов. – М.: Аст-Пресс Книга, 2012. – 416 с.

9. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО Издательство «Мир и образование», 2007. – 640 с.

10. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Руководство и рекомендации по переориентации педагогического образования на решение задач устойчивого развития [Образование в интересах устойчивого развития в действии. Технический документ № 2]. – ЮНЕСКО, 2005. – 79 с.

12. Скибицкий Э. Г. Комплексный подход к проектированию и внедрению целостных компьютеризированных курсов в учебный процесс // Проблемы специализированного образования. – Новосибирск: Изд-во НИИ МИОО НГУ, 1998. – Вып. 1. – С. 177–196.

13. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм. – Том седьмой: Системология образования и образованиеведение / под ред. Л. А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 520 с.

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный документ]. – URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

15. Федеральная целевая программа развития образования РФ на 2016–2020 годы / Бюллетень Министерства образования и науки РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2015. – № 9. – С. 2–47.

16. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2007 – 127 с .

17. Dictionary of Economics (3 ed.). – Oxford University Press, 2009. – 323 p.

ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОЙ, ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ



И. В. Арябкина

УДК 37.034

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время перед Россией остро встает глобальная проблема − проблема поиска новых духовно-нравственных ориентиров в политике государства. В ежегодном послании президента России Владимира Владимировича Путина Федеральному собранию сделан акцент на том, что сегодня в российском обществе утрачены многие нравственные ориентиры, что оно испытывает явный дефицит духовных скреп − милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи. Нельзя не согласиться с тем, что одной из важнейших задач для нас является приобщение молодого поколения к Доброму, Вечному, Прекрасному.

Возрождение России, национальной идеей которой президентом страны объявлен патриотизм, связано не только с решением политических, экономических, социальных проблем, но и с воспитанием, просвещением человека, формированием у него духовно-нравственных качеств, соответствующих российской ментальности [2].

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является одним из главных приоритетов образовательной политики нашей страны, поскольку общеизвестно, что интеллектуальное развитие человека не влечет за собой автоматически духовно-нравственного развития его личности. Лишь гармоническое единство интеллектуального и духовно-нравственного делает человека способным к прекрасным, возвышенным формам душевного состояния, которые нужно развивать и лелеять в растущем человеке, – это чувства патриотизма, любви к природе, Родине, людям, самому себе. Нужно с малых

лет учить детей общаться, сопереживать, помогать другим.

Сейчас, во втором десятилетии XXI века, для всех здравомыслящих людей стало совершенно ясно, что дальнейшее существование человека как вида возможно лишь при сохранении и развитии его *духовной* сущности. Ключевая ошибка традиционной системы образования заключалась в том, что она делала акцент на когнитивном компоненте в формировании сознания личности, не особенно заботясь о формировании сферы духа. Такой подход способствовал выработке безнравственных по своей сути потребительских отношений людей к природе, к миру вещей, к людям. Развитие в будущем данных тенденций неизбежно приведет к гибели человеческой цивилизации [1]. Вот почему особую значимость в современных условиях приобретает переосмысление *аксиологического подхода* к образованию, предусматривающего ориентацию на традиционные российские ценности.

Аксиология как «философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, их соотношении с миром реальности, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития» [4, с. 12] в современной педагогике представляет собой некую методологическую основу, определяющую систему педагогических взглядов, базирующихся на понимании и утверждении ценности человеческой жизни, воспитания и обучения и ориентированных на создание условий для интериоризации каждой личностью выработанных предшествующими поколениями духовных ценностей.

В законодательных документах неоднократно подчеркивается, что российская школа призвана к воспитанию личности свободной, творческой, инициативной, саморазвивающейся. Только такая личность делает возможными социальный и экономический прогресс.

«В условиях, когда государство и общество стоят перед необходимостью модернизировать страну, большое социальное и политическое значение приобретают солидарная устремленность в будущее, нацеленность на достижение качественно нового общественного состояния, наполненность личной жизни социальными смыслами. Устремленность в будущее должна исходить из глубокой приверженности национальным духовным, культурным, историческим традициям, из нашего героического прошлого. Патриотическая, творческая, созидательная личность должна не только любить Россию, но по гражданскому долгу и по совести нести ответственность за свое Отечество перед современниками, памятью предков и жизнью потомков» [3]. Духовно-нравственное воспитание гражданина России − это начало и результат, смысл и основной ресурс социально-экономического прогресса нашего общества.

Таким образом, ориентируясь на традиционные российские ценности, в сфере личностного развития духовно-нравственное воспитание должно обеспечить:

− готовность и способность обучающихся к духовному развитию, реализации творческого потенциала в предметно-продуктивной, социальной и профессиональной деятельности на основе нравственных установок и моральных норм, непрерывного образования, самообразования и самовоспитания;

− укрепление нравственности, т. е. комплекса личностных качеств, основанного на свободе, воле и духовных отечественных традициях, а также на внутренней установке личности поступать согласно своей совести;

− формирование морали − осознанной необходимости определенного поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом;

− развитие нравственного самосознания личности, под которым подразумевается способность человека формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам;

− принятие учащимися базовых общенациональных ценностей, национальных духовных традиций;

− позитивную нравственную самооценку и самоуважение;

− готовность и способность открыто выражать и отстаивать свою нравственно оправданную позицию, проявлять критичность к собственным намерениям, мыслям и поступкам;

− способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;

− трудолюбие, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей; осознание ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности личности, умение противодействовать им в пределах своих возможностей;

− свободолюбие как способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению и развитию в сочетании с моральной ответственностью личности перед семьей, народом, Отечеством, будущими поколениями; укрепление веры в Россию [3].

Шпрангер определил шесть главных типов ценностей [6, с. 245]. Он утверждает, что каждого реального человека можно рассматривать как приближающегося (но не вполне подходящего) к одному или нескольким из этих ценностных направлений. Базовыми типами ценностей, по мнению Шпрангера, являются теоретический тип (доминирующая цель человека, приближающегося к данному типу, − поиск истины через упорядочение и систематизацию своих знаний); экономический тип (интерес к полезности, практичности, накоплению «осязаемого» богатства); эстетический тип (высочайшая ценность − в форме и гармонии); социальный тип (любовь к людям); политический тип (интерес к власти); религиозный тип (главная ценность − интерес к единству). Ученый считает, что в среднем эти ценности одинаково распространены во всей популяции, но они обладают очень разной степенью привлекательности для индивидов: например, один человек интересуется теорией и красотой, но не властью и религией, у другого эти акценты меняются местами.

Важным показателем нашего времени является то, что на первый план выходят ценности полезности, или материальные ценности, которые зачастую конфликтуют с ценностями других типов, например, эстетическими, поскольку искусство является для людей сугубо экономического типа (которых становится все больше) ценностью лишь в том случае, если служит коммерческим целям. Не ощущая неуместности и даже опасности своих действий, «экономический» человек может вырубить прекрасный лес на склоне холма или загрязнить реку промышленными отходами ради собственной выгоды. Последствия реализации таких ценностных ориентаций мы, к сожалению, все чаще можем наблюдать и ощущать как экологические катастрофы. В личной же жизни человек с превалирующими в его сознании экономическими ценностями путает красоту с роскошью, а в отношениях с людьми стремится превзойти их в богатстве, а не понять их и служить им.

Вот почему столь сложной и актуальной задачей современной педагогики является формирование у растущего человека такой системы ценностей, в которой разные их типы находились бы в гармоническом единстве, не превращаясь в «чистый тип», и тогда возродятся многие традиции (к примеру, меценатство, столь распространенное в прошлые века и почти забытое в наши дни, когда высокий уровень ценностных притязаний, культуры в целом позволял состоятельным людям сочетать интерес к тому, что полезно им самим, с интересом к форме и гармонии, к тому, что полезно другим людям, к переживанию духовного единства с ними), на основе которых будут создаваться не менее значимые новые.

Для формирующейся личности важно научиться ориентироваться в сложной иерар-

хии общечеловеческих ценностей, что способствует становлению каждого молодого человека не просто как представителя определенной профессиональной, социальной, религиозной или какой-либо другой общности, а как носителя и выразителя собственно человеческой сущности, творца национальной и мировой культуры.

При этом следует учесть, что в числе приоритетных всегда находились ценности общества, характеризующие его специфику. Такие ценности могут быть обнаружены только в культуре данного общества. Такой ценностью для нас является российская культура, складывающаяся из культур разных этносов и народов.

Вместе с тем нельзя забывать, что «современное образование − механизм культуры, и выстраиваться оно должно в опоре на единство социокультурной реальности, культурологических ориентаций и междисциплинарных исследований. Образование должно обеспечить становление новой культуры, преодолевающей потребительские и эгоцентрические ориентации и способствующие утверждению этики согласованного развития человека, общества и природы» [5, с. 60].

Именно поэтому в образовательной теории и практике столь востребованным является *культурологический подход* к образованию.

В философии, психологии и педагогике анализируются различные сферы взаимодействия культуры и образования. К ним относятся культура личности, культура воспитания, профессионально-педагогическая культура, культура жизненного самоопределения и самообразования, культура мышления, общения и поведения, интеллектуальная, физическая и эмоциональная культура, валеологическая культура, информационная культура, массовая культура, культура труда и отдыха и т. п.

Большое внимание отводится созданию культурной среды в образовательном учреждении, которая определяется как «совокупность следующих сред: а) культурная среда обучения и преподавания, формируемая с помощью культуроемких технологий и многообразия качественных средств различных дисциплин гуманитарного и естественного знания, а также культурных компонентов содержания всех учебных курсов; б) культурная среда собственной активной учебной деятельности; в) мультикультурное пространство образования в учебном заведении; г) культурная массмедиа − среда самообразования; д) культурная среда общения детей и взрослых; е) культурная среда семьи; ж) культурная среда детско-подростковой самодеятельности; з) культурная среда дополнительного образования и культурная среда зон саморазвития личности (как внутреннее культурное пространство» [4, с. 155].

С точки зрения культуры отечественными учеными определяются следующие основные аспекты образования:

− социально-нормативный аспект (раскрывает социальное значение образования как инструмента продолжения общества в отдельной личности через принятие ею общественных норм, традиций, ритуалов (все эти «средовые» воздействия оказываются мощным средством благотворного воздействия на формирующуюся личность за счет того, что культура детерминирует не только деятельность, но и способы восприятия людьми отдельных фактов и событий, определяя их оценку и выбор поведения);

− индивидуально-смысловой аспект (раскрывает роль культуросообразной среды в поисках смыслов существования человека, без чего невозможным представляется духовно-нравственное развитие личности);

− ценностно-деятельностный аспект (раскрывает механизм обучения и воспитания, который мыслится не иначе как диалогическое взаимодействие со значимым Другим).

Отличие культурного сознания и самосознания личности от собственно сознания состоит в том, что первое выступает своеобразным синтезом рационально-логического и интуитивно-бессознательного проявлений личности как носителя культуры определенного социума, что в контексте рассматриваемой в данной статье проблематики кажется нам особенно значимым.

Однако в настоящее время часто приходится наблюдать отчуждение образования от культуры, утрату культуротворческих основ в образовании. Необходимость переосмысления культурологического базиса современного образования (и осуществляемого в процессе него духовно-нравственного воспитания) актуализирует обращение к культурологическому подходу с инновационных позиций. Под этим мы имеем ввиду, во-первых, необходимость тщательной методологической проработки культурологического наполнения каждой ценности (к которым в российском обществе, согласно законодательным документам, относятся патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, семья, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, труд и творчество, природа, человечество) и наполнения ее личностными смыслами и, во-вторых, актуализацию сильнейшего воспитательного потенциала искусства как «ядра» культуры, аккумулирующего в себе ценностные основания существования человечества. В данном контексте интеграция культурологического и аксиологического подходов в опоре на искусство представляется совершенно обоснованной и жизненно необходимой, поскольку именно искусство позволяет каждой личности открыть для себя мир с позиций Красоты и Гармонии и установить с ним отношения, не поступившись принципами Добра и Блага, реализовать себя в этом мире человеком Творящим и Созидающим.

Решение вышеозначенных сложнейших задач общекультурного и личностного развития человека современной педагогикой мыслится через *полихудожественный подход* к образованию, позволяющий выстраивать учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях с ориентацией не на механическое накопление знаний (что, к сожалению, очень часто приходится наблюдать), а на развитие у учащихся рефлексивности, эмоционального вживания и осмысления личностно значимого, мотивационно-ценностного отношения к культуре, окружающему миру, другим людям, самому себе.

Основоположником полихудожественного подхода является Б. П. Юсов, который в своей концепции полихудожественного образования детей исходит из весьма актуального на сегодняшний день «представления об искусстве и культуре как продукте возвышенной человеческой духовности» [7, с. 43]. Истоки данной концепции − во взглядах П. А. Флоренского, который «представлял себе отдельные виды искусства как восходящий поток, где высшая задача каждого отдельного вида художественного творчества, задача каждого элемента эстетического действия − синтез, слияние в единое Искусство с большой буквы, где-то там, на горних высотах, в «пневмосфере» (термин П. А. Флоренского), в сияющих небесных высях, подобно религиозно-мистической точке «ОМЕГА» у Тейяра де Шардена, где сходятся все «филы» − чудесные проявления жизни на Земле – геологической, растительной, животной, человеческой, духовной» [7, с. 43]. Новизна полихудожественного подхода к школьному художественному образованию, разработанного Б. П. Юсовым, состоит в том, что вместо прежней профессионально-искусствоведческой логики построения курса каждого отдельного вида искусства за основу берется последовательность формирования художественного сознания детской личности от возраста к возрасту. «Прежде на ребенка возлагалась жесткая профессионально-художественная логика знаний и навыков, приспособленная, конечно, к тому, что находится в силах ребенка того или иного возраста. Но детская личность и организм ребенка, развитие его органов зрения, слуха, действия резко меняются с возрастом. Возникают новые мотивы и потребности, порой резко меняется общественная жизнь, ребенок вовлекается в новые круги общения и занятий, меняется характер его отношений с окружающими. Все это должна вместить система формирования культуры детской личности» [7, с. 47]. Главное в полихудожественном подходе, который является сегодня актуальным в сфере образования на различных его ступенях, − разнообразное художественное творчество обучающих-

ся. Изучение известных памятников и произведений художественной классики должно проходить через собственные творческие усилия воспитанника: выбор параллельного материала, поиск литературы, выполнение самостоятельного или коллективного проекта и реферата, выполнение моделей, иллюстраций и т. п. При этом полихудожественный интегрированный подход может осуществляться в двух направлениях: в программах полихудожественного типа (аналогия МХК), интегрирующих в себе все виды искусства, и в программах монохудожественного типа для занятий отдельными видами искусства, интегрированных с другими видами художественной деятельности (что наполняет более глубоким содержанием дисциплины эстетического цикла, предусмотренные Федеральными государственными образовательными стандартами, и создает новые возможности и перспективы для разработки дополнительных факультативных курсов).

При этом полихудожественный подход лишь тогда будет высокоэффективным для решения задач духовно-нравственного воспитания современной молодежи, когда будет опираться на новейшие достижения в области эстетики как методологической основы педагогики искусства. Одним из таких достижений является полиэстетический (экспрессионный) подход (В. В. Бычко, А. Ф. Лосев, Л. П. Печко)

Сущность полиэстетического (экспрессионного) подхода состоит в осмыслении того факта, что природные процессы, структуры, закономерности воплощаются во внешних формах; свойства, проявления выражаются как объективные фундаментальные качества строения и бытия мира. Особую сферу со специфическими видами выражения и психических, и физических движений составляет живая природа, живые особи и, в особенности, человеческое существование и выражение, весь творческий человеческий мир. Важно отметить при этом, что закономерности перехода внутреннего во внешнее определяют не только видимый нами отчасти Универсум, но и его человеческое истолкование и принятие внешнего облика объектов как воплощение их природы, их состояния, их функций в соотношении со специфическим телесным бытием людей. Это становится и основой субъект-объектного отношения человека к миру, его предметам, в особенности и эстетического отношения, где встречаются и соотносятся одновременно качества человека и объекта мира. Если речь идет о сочетании эстетических элементов, т. е. о «поэтике природы», то она различно преломляется в национальном и эстетическом сознании разных народов и соответствует мировоззрению, культурным традициям, религии и духовно-нравственным ценностям каждого из них.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные для современной педагогики вопросы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, формирование у растущего человека такой системы ценностей, в которой разные их типы находились бы в гармоническом единстве. Особое внимание уделяется востребованному в образовательной теории и практике культурологическому подходу к образованию.

Ключевые слова: нравственность, духовность, личность, воспитание, ценности.

SUMMARY

The article deals with actual for modern pedagogy questions of spiritual and moral education of the younger generation, the formation such a system of growing person’s values in which different types would be in harmonious unity. Particular attention is paid to the demand in educational theory and practice cultural approach to education.

Key words: morality, spirituality, personality, upbringing, values.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арябкина И. В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя начальной школы на основе личностно-ориентированного подхода: теоретические аспекты: монография. − М.: ФЛИНТА: Наука, 2010. − 184 с.

2. Арябкина И. В., Дементьева Н. Н. Особенности духовно-нравственного воспитания студентов в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. − 2016. − № 1. − С. 134−138.

3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников [Электронный ресурс]. − URL: http://lomonholding.ru/articles/detail/?catalogue_id=12&item_id=1525.

4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). − М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. − 448 с.

5. Олесина Е. П. Педагогическая культурология: проблемы и подходы // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: сб. науч. тр. и материалов научно-практической конференции. − 2008. − Вып. II. − С. 59−67.

6. Spranger E. Lebensformen. 3nd ed. − Halle: Niemeger, 1923. − P. 245.

7. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». − М.: Компания Спутник+, 2004. − 253 с.

Э. И. Койкова

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Актуальность проблемы применения интерактивных методов обучения в высшей школе обусловлена поиском интересного способа овладения учебной информацией, осмыслением каждым студентом особенностей своей системы знаний, своих мыслительных схем (П. П. Ефимов, И. О. Ефимова) [3]. Организация учебно-воспитательного процесса в нетрадиционной форме способствует эффективному усвоению воспринимаемого материала. Результативным является сочетание трех компонентов: проблемности, избранного метода проведения занятий и соответствующей ему формы. Использование активных подходов является наиболее эффективным в обучении студентов.

Развитие ключевых, базовых компетенций обучающихся зависит от информационной компетентности преподавателя и его готовности внедрять в свою профессионально-практическую деятельность интенсивные интерактивные технологии. Как известно, реальная практика и активная деятельность помогают применить усвоенные знания и навыки.

Целью преподавателя является организация работы во время лекций, практических и семинарских занятий таким образом, чтобы каждый студент смог реализовать свой творческий и профессиональный потенциал. Педагогическая деятельность должна быть направлена на организационное обучение и развитие будущих специалистов, так как конкурентоспособность и готовность к постоянному обучению − гарант профессионального успеха. В современной образовательной сис-

теме теоретические знания постоянно устаревают и требуют обновления и переосмысления. В связи с этим высшие образовательные организации должны обеспечивать не только практически подготовленными специалистами, но и кадрами, которые овладевают новыми знаниями и готовы обновлять их.

Поскольку активизация учебной деятельности в высшей школе является проблемой организаторов образовательного пространства и преследует цель обновить средства и инструменты развития мышления и познавательной активности будущих педагогов, следует рассмотреть интерактивные методы обучения и их использование в педагогической практике. В учебно-воспитательном процессе высшей образовательной организации необходимы такие интерактивные методы, которые помогут студентам педагогических специальностей включаться в изучаемую ситуацию, мотивировать свое поведение достижением успеха в активной деятельности, почувствовать свою интеллектуальную состоятельность.

В соответствии с утвержденным федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования возникает необходимость обновления подготовки студентов в высшей школе. Как уже было сказано выше, сюда относятся переориентация от информативных, пассивных форм и методов организации образовательного процесса к активным и поиск возможного соответствия теоретических знаний практическим потребностям.

В осмыслении исследуемой проблемы большое значение имеет изучение и анализ научных работ. Так, например, в работах М. М. Левиной, М. И. Махмутова, Т. И. Шамовой анализируется бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который основывается на принципе деятельно-личностного подхода [4]. Совершенствованию форм и методов организации образовательного процесса способствовали исследования М. Н. Скаткина, в которых обосновывается необходимость сочетания фронтальных и индивидуальных форм организации обучения. А. А. Кибирев и Т. А. Веревкина в своем учебном пособии для студентов высших учебных заведений, слушателей учреждений дополнительного педагогического образования «Интерактивные методы обучения: теория и практика» характеризуют особенности и преимущество интерактивных методов обучения, анализируют различные подходы в применении методов социально ориентированного обучения; в практической части пособия представлены структурные упражнения, групповые и индивидуальные техники, программа тренингов [4].

Цель статьи − проанализировать актуальность и обосновать необходимость применения интерактивных методов обучения в современном высшем образовании.

В образовательной системе традиционно сложились три формы взаимодействия студентов и преподавателей:

− «преподаватель → студент» (преподаватель является основным действующим лицом и управляет процессом обучения, а студент является пассивным слушателем), при использовании пассивного метода усвояемость материала малоэффективна;

− «преподаватель ↔ студент» (указанная форма взаимодействия предполагает активное участие студентов в работе, они выступают в равных правах с преподавателем), активные методы предполагают демократический стиль;

− «преподаватель ↔ студент ↔ студент» (данная форма предполагает широкое взаимодействие, сотрудничество, режим диалога, беседы), интерактивное обучение строится на доминировании активности студентов; преподаватель организовывает познавательную деятельность, но сам материал студент изучает самостоятельно, выполняя упражнения и задания [2, с. 9−12].

Таким образом, к активным и интерактивным методам обучения относятся лишь те методы, которые включают в процесс познания всех студентов группы без исключения [5].

Интерактивные методы можно разделить на игровые (деловая учебная игра, ролевая игра, тренинг) и неигровые (анализ конкрет-

ных учебных ситуаций (метод кейсов), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения), также к интерактивным методам можно отнести лекцию. Нетрадиционные лекции включают в себя проблемную, лекцию-провокацию, лекцию вдвоем, лекцию-визуализацию, лекцию «пресс-конференцию».

По степени осознанности восприятия учебного материала виды лекций можно соотнести следующим образом.

Таблица 1

Виды лекций по формам взаимодействия

Пассивные	Активные	Интерактивные
визуализация	проблемная	провокация
	вдвоем	пресс-конференция
	пресс-конференция	дискуссия
		разбор конкретных ситуаций

Лекционное изложение учебного материала является основной формой организации образовательного процесса в высшей школе. Подробнее рассмотрим виды лекций, которые относятся к интерактивным методам обучения.

Целью лекции-провокации является обучение студентов оперативному реагированию на предложенные профессиональные ситуации. На такой лекции студенты задействуют и интеллектуальную, и эмоциональную сферы. Особенностями построения лекции-провокации являются заложенные в содержание ошибки содержательного, методического и поведенческого характера, творческий подход, лекторское мастерство, использование элементов интеллектуальной игры, активизация познавательной деятельности. Данный вид лекции возможно вводить в учебный процесс, когда у студентов сформированы основные понятия и представления (И. И. Борисова, Е. Ю. Ливанова) [1].

Лекция пресс-конференция проводится с учетом следующих особенностей: студенты в письменной форме подготавливают вопросы для преподавателя; лектор сортирует их по содержанию и излагает материал, в котором обобщенно представлены ответы на вопросы; оценивается деятельность студентов по сформулированным вопросам. Данный вид лекции активизирует мыслительную деятельность, помогает выявить установки, ожидания и возможности аудитории слушателей. Основной целью является выявление возможностей применения теоретических знаний на практике.

Еще один интерактивный метод организации учебно-воспитательного процесса − лекция-дискуссия, которая привлекательна для студенческой молодежи тем, что по исследуемым вопросам происходит свободный обмен мнениями и идеями. Организуемая таким образом работа обеспечивает активизацию исследовательской и научной деятельности студентов, позволяет предостеречь от ошибочного мнения, негативной установки и решить профессиональные задачи.

Как положительный момент в проведении данного вида лекции необходимо отметить самостоятельное принятие решения по обсуждаемому вопросу. Преподавателю легче подвести к принятию правильной позиции студентов в процессе дискуссии, чем в беседе.

Лекция, которая предполагает разбор конкретных ситуаций, будет способствовать акцентированию внимания слушателей на изучаемом материале. Кроме того, такой вид работы помогает обобщить предложенные мнения, продемонстрировать красноречие выступающих, их уверенность и культуру речи, проявить личностные качества, такие как обаяние, тактичность, интеллигентность. В процессе работы создаются дискуссионные ситуации, которые побуждают студентов к осмыслению содержания лекции.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения в педагогической практике решает проблему активизации учебной деятельности в вузах. Организованная совместная деятельность, сменяемость объектов внимания формируют познавательный

интерес и создают благоприятные условия для самостоятельной мыслительной работы.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о применении интерактивных методов обучения в образовательном процессе в высшей школе. Ключевым моментом в совершенствовании подготовки студентов педагогических вузов является переориентация от знаниевого подхода к деятельностному. Отмечается, что выбор активных и интерактивных методов обучения способствует формированию ключевых компетенций, заявленных ФГОС и предусмотренных основной образовательной программой.

Ключевые слова: активное обучение, интерактивность, интерактивное обучение, интерактивный метод обучения.

SUMMARY

In the article the usage of interactive teaching methods in educational process in higher education are discussed. The key point in improving of training of students of pedagogical higher education institutions is the shift from knowledge-oriented approach to activity. It is also noted that the choice of active and interactive teaching methods will contribute to the development of key competences setted out in the FSES and provided by the basic educational program.

Key words: active learning, interactivity, interactive teaching, interactive teaching method.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова И. И., Ливанова Е. Ю. Интерактивные формы и методы обучения в высшей школе: учеб. пособие. − Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2011. − 65 с.

2. Деева Е. М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе: практикум. − Ульяновск: УлГТУ, 2015. − 116 с.

3. Ефимов П. П., Ефимова И. О. Интерактивные методы обучения − основа инновационных педагогических технологий // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. г. Казань, октябрь 2014 г. − Казань: Бук, 2014. − С. 286−290.

4. Кибирев А. А., Веревкина Т. А. Интерактивные методы обучения: теория и практика: учеб.-метод. пособие для студ. высш. учеб. завед., слушателей учреждений дополн. педагог. образования. − Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2003. − 117 с.

5. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). − Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. − 58 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ И ПРОГРАММ



Т. Н. Сафонова

УДК: 364:378

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННЫХ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Педагогическая работа со студентами основывалась на реализации идеи о том, что для эффективного присвоения личностью социального опыта необходимо создание таких условий жизнедеятельности людей, такого образа жизни, в рамках которого формируются заданные психологические качества.

Подготовка студентов к социальной работе с молодежью в образовательном процессе вуза включала практические меры по осуществлению интегративно-модульного подхода в обучении студентов применительно к освоению студентами социальных функций личности как субъектов социального взаимодействия и социально-профессиональных функций социального работника.

Анализ практики подготовки специалистов в вузе убеждает в том, что необходима такая система подготовки, с помощью которой формировалась бы целостная структура будущей профессиональной деятельности. Тем не менее в вузовской практике в настоящее время сложилась ситуация, когда ведущее место в содержании обучения занимают теоретические знания, ориентированные на усвоение основ наук, что, в свою очередь, создает определенные трудности в становлении профессиональных функций и их реализации на практике. Решение этой проблемы можно обеспечить на основе теории контекстного обучения, разработанной А. А. Вербицким.

Для оптимального выбора форм обучения мы руководствовались положением о

том, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов должны быть адекватны формам профессиональной деятельности специалистов. В то же время, согласно положениям контекстного подхода к обучению, «качеством адекватности обладает не какая-то отдельно взятая форма организации деятельности студентов, а вся совокупность форм – традиционных и новых» [1, с. 63].

Цель статьи – обобщить опыт использования практико ориентированных активных методов подготовки в вузе будущих социальных работников. Цель реализовывалась через решение следующих задач: раскрыть сущность методов обучения будущих социальных работников на лекционных, практических и лабораторных занятиях; охарактеризовать методы, применяемые на проблемных занятиях в рамках работы студентов в «Студии социального работника».

Решая вопрос о выборах методов обучения, мы опирались на общепедагогические положения о том, что выбор методов должен определяться закономерностями и принципами обучения, а также общими целями и задачами всего обучения; соответствовать целям и задачам каждого конкретного его этапа, содержанию и методам данной науки, предмета и темы; отвечать учебным возможностям обучаемых (возрастным особенностям, особенностям группы обучающихся, уровню их подготовленности); согласовываться с внешними условиями (культурными, производственными и др.) и возможностями педагогов. По мысли П. А. Юцявичене, выбирая методы обучения, необходимо опираться на систему целей. В настоящем исследовании система целей ориентирована на подготовку студентов к социальной работе в сочетании с содействием их собственной адаптации к ней, поэтому «конкретные методы обучения применяются для достижения разных целей с неодинаковым эффектом» [3, с. 176].

Учитывая основные теоретические положения контекстного и модульного подходов к обучению, используя сравнительный анализ методов обучения, мы выделили группу методов, наиболее соответствующих активному освоению знаний, овладению умениями, формированию ценностей, потребностей и взглядов, необходимых для выполнения социальных функций.

Это следующие методы:

– репродуктивные: беседы, лекции, рассказ, практические работы репродуктивного характера (алгоритм, лабораторные упражнения и т.п.);

– проблемно-поисковые: проблемный рассказ, проблемная лекция, эвристическая беседа, практические работы эвристического характера (деловые игры, дискуссии, обсуждения вполголоса, форумы, «мозговые штурмы», создание программ саморазвития и т.д.);

– практико ориентированные: тренинги, коммуникативные ситуации, «Студия социального работника» [2, с. 99].

Прежде всего, был внедрен в учебный процесс специализированный курс «Социальное взаимодействие в молодежной среде», целью которого являлось обобщение и систематизация знаний, связанных с подготовкой студентов к социально-профессиональной деятельности и формирование в рамках социального обучения знаний и умений в области самоопределения и формирования положительного образа «Я» как социальной личности. Спецкурс предусматривал решение следующих задач:

– формирование у студентов адекватных представлений о роли и месте социального работника в обществе, о социальных функциях и направлениях социальной и социально-профессиональной деятельности;

– формирование комплексного представления о содержании, формах и методах работы с молодежью как социальной группой, соотнесение данных представлений с опытом взаимодействия самих студентов в молодежной среде;

– вооружение студентов специализированными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для выполнения социальных функций;

– решение задач адаптации посредством организации познавательного развивающего взаимодействия в рамках данного спецкурса.

Разработанная программа спецкурса включала два основных раздела. Первый раздел предусматривал рассмотрение роли и места социального работника в молодежной среде в современных условиях и значение владения им социальными личностными функциями для успеха профессиональной будущей деятельности («Социальные функции личности и их роль в освоении социально-профессиональных функций специалиста по работе с молодежью»). При этом решались также задачи формирования у будущих социальных работников эмоционально-положительного отношения к социальной деятельности личности и потребности в ее выполнении.

Второй раздел спецкурса «Социальная деятельность личности и характеристика социально-профессиональной деятельности» предусматривал знакомство студентов с ведущими направлениями социальной (общественной) деятельности.

На лекционных занятиях студенты осваивали знания о месте личности и специалиста по социальной работе в современном обществе, о совокупности социальных функций, выполняемых человеком и специалистом по работе с молодежью, обусловленных общественной значимостью данных функций и профессии; о содержании и методах социального взаимодействия в молодежной среде, об эффективных формах сотрудничества с различными социальными службами и органами местного самоуправления, о содержании и особенностях общения и деятельности с различными возрастными категориями молодежи и т.д. В процессе изучения спецкурса уделялось внимание формированию у студентов умений и навыков, необходимых для успешного выполнения ими социальных функций, значимых в качестве профессионально обусловленных:

– умения, связанные с анализом состояния молодежной среды и социокультурных условий общественной жизнедеятельности человека и определение на этой основе цели и задач своей социальной деятельности;

– умения, необходимые для определения оптимальных путей решения задач, связанных с выполнением целого ряда социальных личностных и профессиональных функций (умения планирования социальной деятельности на основе самоанализа собственных возможностей как личностных, так и профессиональных);

– умения осуществлять практическую социальную деятельность на уровне вуза, города;

– умения анализировать итоги деятельности по осуществлению поставленной общественно значимой цели.

На практических занятиях проводилась работа репродуктивного и проблемно-поискового, эвристического характера. Репродуктивные методы обучения предназначались для формирования умений и навыков действовать в типовых условиях (по алгоритму). При применении алгоритма студентам предлагали комплект инструкций, рецептов деятельности, то есть структурно-логический план или технологическую разработку решения проблемы посредством социальной деятельности. При этом социальная деятельность разбивалась на несколько более простых операций с указанием последовательности их выполнения.

Лабораторные занятия применялись с целью создания ситуаций социальной деятельности в контролируемых условиях. В ходе проведения таких работ студенты обучались анализу «искусственно» созданной микросоциальной (молодежной) среды, определяли на его основе цель социальной деятельности, осуществляли ее планирование. При подведении итогов занятия студентов обучали критически анализировать свою деятельность как по стандартным критериям, так и в плане самоанализа по рефлексивно-оценочному пути.

Репродуктивные методы применялись на начальных этапах формирующей работы для облегчения вхождения студентов в сложную и недостаточно осознанную для них социальную деятельность. Особое внимание уделялось в работе использованию поисковых, эвристических методов. Они применялись для формирования умений и навыков действовать в нетиповых условиях, непредвиденных ситуациях взаимодействия. Были использованы

практические работы проблемно-поискового характера («Деловая игра», «Дискуссия», «Форум», «Обсуждение вполголоса», «Мозговая атака», «Программа саморазвития» по аналогии с разработанными П. А. Юцявичене).

В ходе применения проблемно-поисковых методов выявлялись слабые места в теоретической и практической подготовленности будущих социальных работников, осуществлялось стимулирование самостоятельной образовательной деятельности.

Проблемные занятия осуществлялись в рамках работы студентов в «Студии социального работника». Кратко охарактеризуем методы, применяемые в данной форме работы со студентами.

«Деловая игра» предполагала моделирование ситуаций социального взаимодействия и выполнение задач, возникающих в данных ситуациях. Для их решения требовалось применение навыков и умений в области анализа, общения, организации деятельности и ее оценки по определенным критериям. На подготовительном этапе игры студенты были ознакомлены с объектами игрового моделирования, игровой ситуацией, функциями участников игры, правилами и методикой ее проведения. Во вводной части были скомплектованы игровые группы и распределены роли. В ходе основной части деловой игры, игрового этапа, использовался изученный ранее студентами материал, их практический социальный опыт, совершенствовались имеющиеся умения и навыки социальной деятельности. На заключительном этапе сами участники анализировали результаты игры.

Практическая работа «Деловая корзина» позволила активизировать индивидуальную деятельность студентов, ориентировать их на самостоятельное решение различных проблем моделируемой деятельности. Студенты поочередно вынимали задания из «корзины» и выполняли их самостоятельно. Использовали также групповые задания.

«Дискуссия» способствовала формированию умений и навыков обоснования положительного эмоционально-ценностного отношения к социальной деятельности и потребность в ее выполнении. Для дискуссий предлагали разные темы («Положительное и отрицательное влияние СМИ на личность молодого человека», «Молодежь в современном обществе – созидательная или деструктивная сила?», «Статус современного молодого человека» и др.). Задачей дискуссии было обнаружить различные позиции в толковании вопроса и в ходе обсуждения прийти к некоторой общей конструктивной точке зрения. Резюмирование промежуточных результатов позволяло акцентировать внимание на основных положениях рассматриваемой проблемы, удерживать дискуссию в заданных рамках.

В ходе проведения микродискуссий методом «Обсуждение вполголоса» группа студентов разбивалась на подгруппы по 4–5 человек, которые обсуждали вопросы, входящие в тему занятия. Результатом обсуждения являлось выступление 1–2 человек с докладами по изученному вопросу, где отражались основные аспекты рассматриваемой проблемы и пути ее решения, предложенные группой.

Практическая работа проблемно-поискового характера «Форум» также служила вариантом дискуссии. Ее особенность состояла в том, что участнику разрешали выступать неограниченное количество времени с условием, что он будет поддерживать заинтересованность аудитории. Этот метод позволял студентам совершенствовать умение владеть аудиторией, высказывать свои мысли ясно, логично, живо, учитывая особенности молодежной аудитории и выбирая адекватные стиль и форму изложения.

Практическая работа «Мозговая атака» (или «Мозговой штурм») была действенна и интересна для студентов. Для обсуждения выдвинутой проблемы студентов делили на 2 подгруппы: «генераторы идей» и «критики». Задачей первых являлось высказывание всех идей, которые приходили в голову по поводу рассматриваемой проблемы. От студентов требовалось стремление к наибольшему количеству идей, стимулировалась любая инициатива, разрешалось изменять, комбинировать, улучшать предложенные идеи как свои, так и

чужие, но не разрешалось идеи критиковать. В задачу подгруппы «критиков» входили анализ, оценка и синтез предложенных идей, отбор тех из них, которые обеспечивали решение проблемы. Критериями оценки идей являлось соответствие предпосылкам и удовлетворение определенных требований: возможность реализации или ее отсутствие; возможность реализовать сразу или по истечении конкретного времени; возможность реализовать идеи, не отвечающие поставленной цели, в других областях деятельности.

В дальнейшей работе со студентами, будущими социальными работниками, был применен социально-психологический тренинг, направленный на формирование положительного образа «Я», обучение эффективному уверенному общению, организации групповой и коллективной деятельности. В основе применения тренингового метода лежало создание эффективной рабочей группы – лаборатории для решения какой-либо проблемы в области человеческих отношений. С помощью тренинга воссоздавались ситуации взаимодействия и взаимоотношений студентов в социуме как в личностном плане, так и в качестве социальных работников в молодежной среде. Создание таких ситуаций позволило участникам действовать и реагировать на действия других так же, как они делали бы это в реальной жизненной или профессиональной ситуации. Каждому члену группы предоставлялась информация о других о том, как воспринимается данное поведение и, в свою очередь, поступала такая же информация о собственном поведении. Социально-психологический тренинг в исследовании позволил студентам проанализировать свое поведение, проверить разные способы деятельности, применить полученные знания на практике.

В ходе практических занятий применялась работа, условно обозначенная «Думай и слушай», целью которой было решение конкретных практических проблем. Каждый студент в течение ограниченного промежутка времени высказывал свое мнение по вопросу решения конкретной проблемы (актуальной лично для него или товарищей или предложенной в качестве задания педагогом). После индивидуальных выступлений, которые не подлежали критике, было возможным коллективное решение задачи.

Программа предусматривала не только применение активных методов и разнообразных форм работы при изучении спецкурса, но и исследование студентами проблем реальной молодежной среды (студенческой, школьной, рабочей), опыта работы социальных работников, включение в собственную социальную деятельность двумя путями: посредством работы в вузовских организациях и органах самоуправления, а также в клубах и других организациях, работающих с молодежью за пределами вуза (в макросреде), и посредством включения в социальную деятельность во время учебно-производственной практики [2, с. 112–118] .

Таким образом, совокупность использованных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов и методов обучения в полной мере адекватна формам профессиональной деятельности специалистов. Практико ориентированные активные методы педагогической работы со студентами в учебной и внеучебной деятельности (теоретические и практические исследования социальных процессов в молодежной среде, дискуссии, создание норм коллективного поведения, разработка дидактического содержания на основе практики социальной работы с молодежью и др.) свидетельствуют о подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности, в частности, к работе с молодежью, и эффективности использованных методов.

АННОТАЦИЯ

Автор характеризует опыт практической деятельности со студентами с целью подготовки их к социальной работе с молодежью. В работе называются практико-ориентированные активные методы педагогической работы со студентами в учебной и внеучебной деятельности: теоретические и практические исследования социальных процессов в молодежной среде, дискуссии, создание норм коллективного поведения, разработка дидактиче-

ского содержания на основе практики социальной работы с молодежью. Автором делается вывод о том, что их применение свидетельствует о подготовленности студентов к будущей профессиональной деятельности и эффективности методов.

Ключевые слова: активные методы, микросоциальная среда, молодежь, молодежная среда, профессиональная подготовка, практико ориентированные методы, проблемно-поисковые методы, проблемные занятия, репродуктивные методы, социальная работа.

SUMMARY

There are some active practice oriented methods of pedagogical work with the students in curricular and extracurricular activities. They are theoretical and practical researches of social processes in the environment of the youth, discussions, establishing norms of collective behavior, development didactic content based on the social work with the youth. The author concludes that using active practice oriented methods of pedagogical work with the students shows the level of the preparation for the future professional activity and effectiveness of methods.

Key words: active methods, micro social environment, youth, youth environment, professsional preparing, practice oriented methods, problem-searching methods, problem session, reproductive methods, social work.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Сафонова Т. Н. Педагогическое содействие адаптации к работе с молодежью студентов вуза – будущих социальных работников: дис. … канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2005. – 164 с.

3. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиенса, 1989. – 272 с.

Ю. М. Миланич

УДК 159.9

О ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К СЕМЕЙНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВМЕШАТЕЛЬСТВУ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Способность дефектолога осуществлять психолого-педагогическую реабилитацию детей и взрослых с инвалидностью является важнейшей составляющей его профессиональной компетентности. Данная деятельность должна реализовываться в коррекционных и инклюзивных образовательных учреждениях, реабилитационных центрах для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Психологическая реабилитация занимает особое место в системе реабилитационных мероприятий, суть которых в ориентации не на само нарушение развития или тяжелое заболевание, а на личность инвалида. Без психологического вмешательства затруднено достижение нормального уровня социальной адаптации и субъективного психологического благополучия людьми с ограниченными возможностями. Непременным условием успешности реабилитации является работа с семьей, так как родственники могут как препятствовать, так и способствовать достижению ее целей.

При этом поддержка семьи не может сводиться только к педагогическим воздействиям, состоящим в передаче необходимого минимума знаний и навыков по воспитанию и обучению. Столкновение с диагнозом тяжелого заболевания или нарушения развития родственника является стрессовой ситуацией,

обусловленной блокированием значимых потребностей и определяющей существенное напряжение адаптационных ресурсов личности. Впоследствии семья постоянно сталкивается с новыми трудностями: проблемами принятия инвалида родственниками, ограничениями в социальном функционировании членов семьи, стигматизацией со стороны социума, высокими физическими, материальными и эмоциональными затратами, трудностями получения образования, профессиональной самореализации и создания собственной семьи инвалидом. Чрезмерные требования к адаптации задают высокий уровень нервно-психического напряжения, снижать который родственник может как конструктивным, так и неконструктивным способом [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10; 15; 17]. Преимущественно негативное воздействие нарушения развития или тяжелого заболевания члена семьи на психологическое благополучие близких определяет необходимость психологического вмешательства.

Цель данной статьи – представить опыт преподавания дисциплины «Психологическая реабилитация и семейная терапия инвалидов», которая включена в модуль «Технологии психолого-педагогической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья» вариативной части магистерской программы «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень магистратуры) в РГПУ им. А. И. Герцена.

Разработка курса была продиктована высокой практической значимостью помощи семье и инвалиду как члену семьи, с одной стороны, и недостаточностью реализации этого аспекта профессионального функционирования современными дефектологами, с другой. Педагог специального образования часто избегает работы с семьей, центрируя внимание исключительно на ребенке с инвалидностью, ограничивает свою деятельность рамками педагогических консультаций родителя. Одной из причин сложившейся ситуации является слабая субъективная потребность и отдаленные представления членов «особой» семьи о психологической помощи.

Существуют два подхода к учету потребности клиента в поддержке. Согласно первой, помощь оказывается членам семьи при осознанной нужде в ней: есть признание трудностей семейного взаимодействия и желание содействия специалиста. Мы придерживаемся второй точки зрения, в соответствие с которой необходимо различать объективную и субъективную потребность в помощи.

Несмотря на очевидный драматизм внутрисемейных отношений и семейную неудовлетворенность (объективная потребность), члены семьи могут не осознавать необходимости обращения к специалисту. Для россиян вообще характерно считать психологическую проблему признаком слабости, а сообщение о ней постороннему – «выносом сора из избы». На Руси социальному окружению следовало демонстрировать семейное благополучие и запрещалось разглашать семейные тайны [9].

Слабая субъективная потребность в психологическом содействии у родственников инвалидов связана с действием защитных механизмов, которые помогают заглушить боль от осознания проблем. Многие родители «особых» детей в контактах со специалистами склонны озвучивать, прежде всего, проблемы материального, медицинского, информационного характера. Однако это не означает, что объективная потребность в более глубоком вмешательстве незначительна. Ее наличие является достаточным поводом для начала помощи. Первоначальное воздействие на члена семьи должно быть минимальным по степени, например: информационная поддержка, эмпатийное понимание трудностей жизни с инвалидом. Включение в процесс получения помощи постепенно повышает осознание необходимости собственных изменений.

К другим проблемам следует отнести недостаточное понимание дефектологами задач, которые призвана решать психологическая реабилитация и ее важнейшая составляющая – семейно ориентированное вмешательство (семейная терапия), отсутствие дифферен-

цированного подхода с учетом психологических особенностей членов семьи и семейной системы в целом. Кроме того, психолого-педагогическая интервенция может быть представлена набором техник (порой единственной техникой), за которыми не стоит четкая теоретическая база. Такие недочеты связаны с малой разработанностью теоретико-методологических основ психологической реабилитации, недостаточностью трудов, которые дают системный анализ семейной терапии инвалидов, недоступностью опыта зарубежных специалистов по проблеме, за исключением нескольких изданий [1; 6; 7].

Представляется, что предложенное содержание и структура дисциплины «Психологическая реабилитация и семейная терапия инвалидов» позволит преодолеть эти недостатки при подготовке магистров специального образования.

Целью освоения курса является формирование теоретических знаний и практических навыков психологической реабилитации инвалидов, осуществляемой в форме психотерапевтической помощи семье. Такая помощь понимается как содействие в решении проблем внутрисемейных и внесемейных отношений с целью оптимизации условий жизнедеятельности как самого ребенка/взрослого с инвалидностью, так и его ближайших родственников.

В основу программы дисциплины взят компетентностно-деятельностный подход к обучению в вузе, предполагающий, что студент становится субъектом своего обучения и апробирует формируемые знания и навыки в модели реальной практической и научно-исследовательской деятельности, обучение ориентировано на достижение компетенций как желаемых образовательных результатов [5].

Формирование целого ряда профессиональных компетенций магистра специального образования по программе «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ОВЗ» невозможно без овладения знаниями и навыками семейно ориентированного вмешательства: готовности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения обучения и социализации инвалидов, оптимизации семейных условий жизнедеятельности, консультированию лиц с ОВЗ, их родственников и педагогов инклюзивных образовательных учреждений.

Для достижения цели дисциплины в соответствии с указанными компетенциями необходимо, чтобы студенты:

- знали задачи психологической реабилитации и семейной терапии в системе комплексной реабилитации лиц с ОВЗ; особенности функционирования и специфические психологические проблемы семьи инвалида; основные подходы и методы семейной терапии за рубежом и в России;
- умели организовывать и проводить психолого-педагогическое изучение семьи и инвалида как члена семьи для проектирования индивидуального маршрута развития, социальной адаптации и интеграции; формулировать задачи и осуществлять выбор методов семейной терапии для оптимизации семейных условий жизнедеятельности инвалида, консультирования лиц с ОВЗ, членов их семей и педагогов инклюзивных образовательных учреждений;
- владели начальными навыками использования методов семейной терапии, индивидуальными и групповыми формами работы, способностью интегрировать техники различных подходов; навыками теоретического анализа современных отечественных и зарубежных исследований по психологии семей лиц с ОВЗ и семейной терапии.

Основанием для определения состава тем по дисциплине явились сложившиеся в отечественной психологии представления о принципах психологической помощи «особой» семье: системном, интегративном и принципе индивидуализации [2; 4].

Необходимость системного подхода в семейном вмешательстве определена тем, что в основе конкретных проблем семьи лежат системообразующие личностные характеристики ее членов, а также особенности семьи как целого. Психологическим проблемам «особой» семьи (высокое нервно-психическое напряжение, внутриличностная и межлично-

стная проблематика, наличие невротических, психосоматических нарушений) отвечают положения концепции личности как системы отношений и вытекающая из нее личностно ориентированная психотерапия В. Н. Мясищева. Воздействия реабилитолога должны затрагивать три сферы отношений членов семьи: когнитивную, эмоциональную и поведенческую [2; 4]. Основной мишенью вмешательства, таким образом, можно назвать систему отношений членов семьи, нарушения которых проявляют себя в их психологическом неблагополучии и проблемном внутрисемейном и внесемейном взаимодействии: родителя и инвалида, родителя и здорового сиблинга, матери и отца, инвалида и здорового сиблинга, семьи и ближайшего окружения, семьи и общества (учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты, средств массовой информации и пр.).

Принцип индивидуализации требует учета уникальности лица с инвалидностью, его родственников и семейной ситуации в целом. Важнейшее требование – специалист должен учитывать сложную клинико-психологическую структуру нарушенного развития, а значит максимально точно определить соотношение первичных и вторичных нарушений и их факторов. В этой связи особое значение имеет профессиональная подготовка в области психологии дизонтогнеза и ее медико-биологических основ. Другими значимыми параметрами являются особенности предшествующего развития лица с ОВЗ; история семьи; характер внутрисемейных и внесемейных отношений; особенности реализации основных функций семьи.

Принцип интегративного подхода требует сочетания методов различных школ в семейной терапии инвалидов. Анализ существующих зарубежных психотерапевтических направлений помощи «особой» семье (психодинамического, поведенческого, когнитивного, системного) позволяет заключить, что, являясь концептуальными источниками, предопределяя категориальный аппарат, задачи и методы работы, они, в конечном счете, дополняют друг друга, так как концентрируются на разных аспектах и проблемах внутриличностных и межличностных отношений [1; 6; 7; 11; 12; 13; 14; 16]. Многоаспектность отношений, их трехчленная структура (наличие когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов) определяет широкий круг задач психологического вмешательства. Их решение требует привлечения методов и техник из различных направлений.

Ориентация на теоретические основы психологической реабилитации и семейной терапии инвалидов осуществляется посредством системного описания функционирования «особой» семьи, знакомства с современными подходами, успешно практикуемыми за рубежом и в России. Конкретные методы психотерапии рассматриваются в соответствии с задачами направлений, каждое их которых дает свой ответ на вопрос, что считать нормой, индивидуальным своеобразием, а что – нарушением, неблагополучием семьи, какие особенности ее членов следует корректировать, а какие – признать как сильные стороны, требующие развития. Знакомство с задачами и методами различных подходов формирует готовность магистра гибко решать широкий круг задач разными способами с учетом многообразия условий задачи. Такая готовность соответствует высокому уровню сформированности компетенции [5].

Деятельностный подход обучения реализуется при помощи методов интерактивного, то есть создаваемого преподавателем вместе со студентами, и проблемного обучения, в которых апробируются формируемые знания и навыки в модели реальной практической и научно-исследовательской деятельности (интерактивные лекции, метод кейсов).

Интерактивные лекции направлены на освоение основных понятий и положений через управляемое преподавателем обсуждение их соответствия и возможностей использования в решении профессиональных задач дефектолога. Их сочетание с традиционными лекциями позволяет студентам, с одной стороны, очертить задачи и границы профессиональной практики, а с другой – выработать собственную позицию относительно разных

подходов, находить их реальные достоинства и недостатки, сопоставлять теоретические положения с реальными фактами, возможностями их реализации в помощи семьям.

Деятельностному принципу в практической части курса отвечает метод кейсов, направленный на формирование мотивации к применению теоретических знаний и начальную отработку навыков семейной терапии под руководством преподавателя. Кейс-задачи формулируются таким образом, чтобы они могли быть решены на основе имеющихся знаний студентов, и для их решения было бы недостаточно простого припоминания материала. Исходными данными для задач служат описания конкретных семейных, консультационных и терапевтических ситуаций. Предлагаемые кейс-задачи можно разделить на три группы:

– задачи, способствующие более глубокому пониманию теоретических основ психологической реабилитации и семейной терапии: сопоставление различных подходов; приведение в соответствие описаний проблемы инвалида, его родственника или семьи в целом с подходами; характеристика внутрисемейных и внутриличностных отношений на основе идей того или иного направления;

– задачи, формирующие способность к проектированию программ психологического изучения семьи, программ оптимизации семейных отношений в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также схем консультирования лиц с ОВЗ, их родственников и педагогов инклюзивных учреждений;

– задачи, предполагающие начальную отработку методов и техник семейной терапии в моделируемых ситуациях (постановки вопросов, отражения чувств, осмысления сказанного клиентом, перефразирования, стимулирующих вопросов, аутогенной тренировки, ролевых игр, тренинга родительских умений, оспаривания иррациональных взглядов, самораскрытия специалиста, рационально-эмоционального воображения, контракта, домашних заданий, кругового опроса и семейной дискуссии, присоединения к семейной системе и подсистеме, социометрических техник работы с семьей, техник игровой и арттерапии). Студентам дается представление о цели и возможностях конкретного метода или техники, исходные данные для моделирования ситуации, помощь в нахождении решения проблемы. Например, техника «стимулирующие вопросы» – для расширения восприятия жизненной ситуации. Исходные данные: запрос клиента, данные диагностики, сформулированная психологом гипотеза. В помощь студенту, для которого задача самостоятельного моделирования подобных техник практически невыполнима, предлагаются задания привести в соответствие гипотезу специалиста и алгоритмы разрешения проблемы. Приведем несколько примеров:

– чувство вины за болезнь ребенка, депрессивный фон настроения – позитивное переосмысление жизненной ситуации, осознание альтернатив и формирование навыков вытеснения таких иррациональных убеждений, как «катастрофизация», «использование ярлыков», «сверхобобщение» и «сверхответственность», разделение биологической и личностной вины в случившемся;

– негибкое использование защитного механизма отрицания, приводящее к игнорированию болезни – осознание действия защиты, развитие ее гибкости, признание необходимости активных и постоянных усилий в заботе и развитии ребенка;

– синдром «эмоционального выгорания» – готовность обращаться за помощью к близким и знакомым с целью переключения на другие занятия и отдых, принятие ситуации как «вызова судьбы», поддержка гордости за себя;

– ограничение социального функционирования – нахождение доступных способов профессионального развития, общения, досуга.

Самостоятельная работа студентов включает в себя:

– анализ обязательной и дополнительной литературы при изучении отдельных вопросов. Так, самостоятельная работа предполагает знакомство с методами и методиками психологического изучения семьи, которые

широко представлены в литературе, информационных справочных системах;

– составление библиографий по темам;

– составление таблиц и схем, демонстрирующих соотнесение положений различных подходов в семейной терапии с наблюдаемыми фактами семейного функционирования в обычных и «особых» семьях, для чего осуществляется анализ конкретных описаний жизненных трудностей и психологических проблем семей в интернет-ресурсах.

Таким образом, семейно ориентированное вмешательство лежит в плоскости проблемного поля работы дефектолога, осуществляющего психолого-педагогическую реабилитацию инвалидов. Представляется, что совершенствуя качество подготовки магистров специального образования в этой области, мы можем добиться высокой конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена особенностям преподавания дисциплины «Психологическая реабилитация и семейная терапия инвалидов» при подготовке магистров специального образования по программе «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья». Обосновывается важность знаний и навыков семейно ориентированного вмешательства для дефектологов в системе реабилитации инвалидов, рассматриваются проблемы данной сферы деятельности. Описана методологическая основа программы дисциплины, цели и задачи, используемые традиционные и интерактивные образовательные технологии.

Ключевые слова: магистр специального образования, психологическая реабилитация, семейно ориентированное вмешательство, инвалиды, компетентностно-деятельностный подход к обучению в вузе.

SUMMARY

This article is concerned with features of teaching the ccourse of «Psychosocial rehabilitation and family therapy of physically challenged persons» when training masters of special education following the program of «Psychosocial and educational rehabilitation of individuals with disabilities». The article substantiates the importance of skills and expertise in the family-oriented intervention for special education teachers in the disabled person's rehabilitation system, and discusses issues related to this focus area. The author has described methodological framework of the program, goals and objectives, as well as traditional and interactive educational technologies applied.

Key words: master of special education, psychosocial rehabilitation, family-oriented intervention, physically challenged persons, competency- and activity- based approach in higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краузе М. П. Дети с нарушениями развития. Психологическая помощь родителям: учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 208 с.

2. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

4. Мамайчук И. И., Смирнова М. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. – СПб.: Речь, 2010. – 384 с.

5. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукоева, В. С. Лазарев, Т. В. Немова. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

6. Селигман М., Дарлинг Р. Б. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.

7. Фюр Г. «Запрещенное» горе. – Минск: Издатель А. Н. Вараксин, 2008. – 76 с.

8. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

9. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

10. Daire A. P. Examining distress of parents of children with and without special needs // J. of Mental Health Counseling, 2011, April 1.

11. Joyce M. R. A Developmental, Rational-Emotive Behavioral Approach for Working with Parents // A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.), Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders. – New York: Springer, 2006. – P. 177–211.

12. McInerney J. F. McInerney B.C.M. Working with the Parents and Teachers of Exceptional Children // Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders / edited by A. Ellis, M.E. Bernard. – New York: Springer, 2006. – P. 369–384.

13. Sanders M. R., Markie-Dadds C., Turner K.M.T. Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence. Australia: The University of Queensland, 2003. – 24 p.

14. Simpson D. Psychoanalytic perspectives on emotional problems facing parents of children with learning disabilities // Psychoanalytic Theory for Social Work Practice: Thinking Under Fire / edited by M. Bower. – London, New York, 2005. – P. 106–114.

15. Stoneman Z., Gavidia-Payne S. Marital adjustment in families of young children with disabilities: Associations with daily hassles and problem-focused coping // Amer. J. on Mental Retardation. – 2006. – III. – P. 1–14.

16. Turnbull A. P., Turbiville V., Turnbull H. R. Evolution of Family-Professional Partnerships: Collective Empowerment as the Model for the Early Twenty-First Century // Handbook of Early Childhood Intervention / edited by Jack P. Shonkoff, Samuel J. Meisels. 2nd ed. – Cambridge University Press, 2000. – P. 630–650.

17. Turnbull A. P., Turnbull H.R. Family issues // Handbook of Developmental Disabilities / edited by S. L. Odom et al. London, New York, 2007. – P. 529– 90.



Т. А. Кот

УДК 273.21:001.895

ВВЕДЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации, рассчитанной на 2000−2015 гг., в качестве концептуальных идей заложены «участие педагогических работников в научной деятельности» и «интеграция научных исследований с образовательным процессом», что связано с решением проблемы повышения личностного потенциала педагога и его самореализации в профессиональной деятельности [12]. На уровне и научного, и общественного сознания укоренилось мнение о прямой зависимости качества образования, прежде всего, от степени профессионализма педагога.

Воспитатели дошкольных образовательных организаций (ДОО) всегда отличались особой восприимчивостью ко всему новому. Проявлению творческого, инновационного потенциала педагогов дошкольных образовательных организаций способствует развитие общеобразовательной практики. Сегодня в сферу инновационной деятельности включены не отдельные ДОО, не только педагоги-новаторы, но и практически каждое учреждение. Следует констатировать, что инновационные преобразования приобретают системный характер.

Поскольку речь идет о таком важном феномене, как «инновация», возникла необходимость дать его определение, а также тех понятий, которые сопровождают процесс нововведений в образовательную сферу деятельности дошкольных учреждений.

Считается, что впервые термин «инновация» появился в научных исследованиях культурологов в XIX в. и буквально означал введение некоторых элементов одной культуры в другую. С начала XX в. изучались закономерности технических нововведений. В 30-е гг. XX в. австрийский экономист И. Шумпетер впервые использовал понятие «инновация», означавшее в авторском варианте «новшество», «нововведение». Систематическое изучение инновации в образовании относится к концу 50-х гг. XX в. в США и Западной Европе.

В 50–60-е гг. в связи с внедрением в процесс обучения технических средств широкое применение приобретают термины «технология образования», «технология обучения», «педагогическая технология». В США, Англии, ФРГ, Франции, Испании под таким названием выходили специальные журналы. Сегодня же понятие «педагогическая технология», «технология обучения», «инновационная технология» насчитывает значительное количество трактований («технология» − от греч. «techne» − искусство, мастерство, умение и «logos» − учение, наука).

В научно-методической литературе, современных педагогических исследованиях понятие «инновация» трактуется следующим образом:

− как нововведение («Современный словарь иностранных слов») [8];

− в социально-психологическом аспекте − как создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике («Словарь практического психолога») [7].

Термин «инновация» (в значении «новый») в «Словаре русского языка» определен как впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный [4].

Л. И. Фалюшина трактует слово «инновация», подавая к нему синоним «нововведение», как «целенаправленное изменение, вносящее в среде внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [9, с. 43].

И. О. Котлярова дает определение термину «инновация» как закономерно возникающему и проектируемому явлению в сфере образования, характеризующемуся созиданием, освоением, апробацией, внедрением образовательной новации, способствующей повышению качества образования в широком смысле (благоприятным для образующегося человека изменениям в его интеллектуальной, эмоциональной, духовной и физической сферах); проявляющемуся в появлении принципиальных (расцениваемых как прогрессивные) изменений в содержании образования, в протекании образовательных процессов, образовательных отношениях, образовательных средствах и в образовательном пространстве [3].

В «Словаре-справочнике» находим трактование терминов «нововведение» (инновация) как комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции и т. д. − новшества для удовлетворения человеческих потребностей [5]. Новшество − это именно средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т. п.), а инновация − процесс освоения этого средства.

В целом под *инновационным процессом* авторами исследования «Управление развитием школы» понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств [11].

Один из авторов технологии управления дошкольным образованием, К. Ю. Белая, считает, что участники инновационного процесса всегда должны помнить, что новое добивается признания, пробивает себе дорогу с большим трудом; носит конкретно-исторический характер и может быть прогрессивным для определенного отрезка времени, но устареть на более позднем этапе, стать даже тормозом в развитии.

Новое, по мнению К. Ю. Белой, может выступать в разных формах:

− принципиально неизвестное новшество (абсолютная новизна);

− условная (относительная) новизна;

− «оригинальничанье» (не лучше, но по-другому), формальная смена названий, заигрывание с наукой;

− изобретательские мелочи [2].

Типы нововведений также группируются по следующим основаниям:

• По влиянию на учебно-воспитательный процесс:

− в содержании образования;

− в формах, методах воспитательно-образовательного процесса;

− в управлении ДОУ.

• По масштабам (объему) преобразований:

− частные, единичные, не связанные между собой;

− модульные (комплекс частных, связанных между собой);

− системные (относящиеся ко всему дошкольному учреждению).

• По инновационному потенциалу:

− усовершенствование, рационализация, видоизменение того, что имеет аналог или прототип (модификационные нововведения);

− новое конструктивное соединение элементов существующих методик, которые в новом сочетании ранее не применялись (комбинаторные нововведения);

− радикальные инновации.

• По отношению к предшествующему:

− новшество вводится вместо конкретного, устаревшего средства (заменяющее новшество);

− прекращение использования формы работы, отмена программы, технологии (отменяющее нововведение);

− освоение нового вида услуг, новой программы, технологии (открывающее нововведение);

− ретровведение − освоение нового в данный момент для коллектива детского сада, но когда-то уже использовавшегося в системе дошкольного воспитания и образования.

Существуют различные *причины нововведений*. К основным, по мнению К. Ю. Белой, необходимо отнести:

− необходимость вести активный поиск путей решения, существующих в дошкольном образовании, проблем;

− стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить свои детские сады;

− подражание другим дошкольным образовательным организациям, интуитивное представление педагогов, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;

− постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить. Потребность в причастности к большому, значительному делу;

− стремление недавних выпускников педвузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания;

− возрастающие запросы отдельных групп родителей;

− конкуренция между ДОО.

Развитие общеобразовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала всех работников системы дошкольного образования. В связи с этим главенствующее место в работе педагога занимает *профессиональная компетентность*, которая является высшим компонентом личности. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, связанной с принятием решений. Оценивается профессиональная компетентность уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. В основе ее лежит личностное и профессиональное развитие педагогов и управленцев. Процесс обновления образования организуется людьми, следовательно, его проектирование, запуск и поддержка будут тем эффективней, чем больше организаторы инновационной деятельности опираются на достижения науки и потребности общества.

Сегодня в сферу инновационной деятельности должны быть включены не отдельные дошкольные образовательные организации и педагоги-новаторы, а практически каждое ДОО, каждый педагог. Введение инноваций в процесс организации любого учреждения не может осуществляться без участия субъектов-реализаторов новшеств. Одной из первых классификаций, по мнению А. С. Пудиновой и Н. А. Шепиловой, считается классификация Е. М. Роджерса. «На основе ряда эмпирических исследований он разработал идеальные *типы категорий субъектов − реализаторов новшеств*:

− новаторы − всегда открытые к новому, которые постоянно интересуются, извлекают новое из общения с локальными группами, из любых контактов и космополитически ориентированы;

− ранние реализаторы − следуют за новаторами, но отличаются от них тем, что в большей степени интегрированы в свое местное объединение и тем самым сильно влияют на него;

− предварительное большинство − субъекты этой группы свободно и интенсивно общаются с первыми группами, но редко выступают в роли лидеров;

− позднее большинство − основной характеристикой этих субъектов является скепсис. Они осваивают новшества в результате оценки собственных потребностей ценности, они последними осваивают новшества;

− колеблющиеся − их основной характеристикой является ориентация на традиционное» [6, с. 34−35].

К. Ангеловски выделяет пять групп педагогов по оценке степени их новаторства:

1. Группа новаторов − это педагоги с ярко выраженным новаторским духом, всегда первыми воспринимают новое, знакомятся с ним и считают, что новое хорошо уже по тому, что оно новое. Эти педагоги обладают способностями к решению нестандартных задач, не только воспринимают новшества, осваивая их, но и сами активно создают, разрабатывают педагогические инновации.

2. Группа передовиков − первыми осуществляют практическую, экспериментальную

проверку той или иной инновации в своем коллективе; первыми подхватывают появившиеся в округе, районе инновации.

3. Группа «золотая середина» («умеренные») − это педагоги, которые освоение новшеств осуществляют умеренно, не спеша, но одновременно с этим не хотят быть среди последних. Они включаются в инновационную деятельность тогда, когда новое будет воспринято большинством коллег.

4. Группа «предпоследние» − категория педагогов, воспринимающих новое только после того, как сформируется общее положительное мнение к нему.

5. Группа «последние», в которую следует отнести педагогов, крепко связанных с традициями. Это люди со старым, консервативным мышлением и отношением к деятельности [1, с. 49−50].

Инновационные преобразования должны приобрести системный характер. В настоящее время создаются новые типы, виды и профили дошкольных образовательных организаций, новые образовательные программы, позволяющие обеспечить вариативность воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его родных и близких.

Когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, когда создается противоречие между желанием и реальным результатом, тогда и возникает потребность в инновациях.

О дошкольных организациях, занимающихся нововведениями (инновациями), обычно говорят, что они работают в режиме развития. Термин «развитие» «Философский энциклопедический словарь» трактует как изменения, направленные, закономерные и необходимые. Следовательно, изменения в развивающемся дошкольной образовательной организации происходят не хаотично, а прогнозируются руководителем на основе закономерностей и направлены на достижение конкретных целей.

АННОТАЦИЯ

В статье освещены теоретические обоснования значимости введения инновационных преобразований в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации.

Ключевые слова: инновация, нововведение, инновационный процесс, режим развития.

SUMMARY

The article reveals the theoretical foundations of importance of the introduction of innovations in educational process of preschool educational organization.

Key words: innovation, innovative process, mode of development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. − М., 1991.

2. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: методическое пособие. − М.: Творческий центр «Сфера», 2004.

3. Котлярова И. О. Инновации в образовательных учреждениях: научно-методические рекомендации для руководителей. − Челябинск: Образование, 1998.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. − М.: Русский язык, 1978. − 846 с.

5. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник. − М.: Новая школа, 1995. − 256 с.

6. Пудинова А. С., Шепилова Н. А. Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях // Международный журнал экспериментального образования. − 2014. − № 7. − С. 34−35.

7. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. − Минск: Харвест, 1998. − 800 с.

8. Современный словарь иностранных слов / сост. Н. М. Ланда. − М.: Русский язык, 1993. − 740 с.

9. Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. − М.: Аркти, 2004. − 43 с.

10. Философский энциклопедический словарь / сост. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. − М.: Советская энциклопедия, 1983. − 840 с.

11. Управление развитием школы: пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. − М.: Новая школа, 1995. − 464 с.

12. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление правительства РФ № 751 от 04.10.2000 [Электронный ресурс]. − URL: http://www.fped.ru/Docum/doktrina.doc.

А. В. Шаповалов, С. А. Хазова, А. А. Клименко

УДК: 371.7

СОДЕРЖАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В настоящее время в России учеными, политиками, общественными деятелями отмечается тенденция ухудшения здоровья подрастающего поколения [1; 2; 6; 7; 9]. Сложившаяся ситуация актуализировала принятие государственных программ здоровьесбережения школьников, а также осуществление научных исследований в области педагогики здоровьесбережения, создания здоровьесберегающей образовательной среды учебного заведения, разработки соответствующих образовательных технологий. Практически во всех исследованиях ключевым фактором укрепления и сохранения здоровья детей называется оптимизация их двигательной активности (В. К. Бальсевич, 1999; Р. Х. Яруллин, 2001; В. Г. Левченко, 2002; В. Р. Кучма, 2005; Т. Е. Виленская, 2006 и др.). Однако на практике по различным причинам подавляющее большинство рекомендаций относительно способов повышения уровня двигательной активности школьников остаются нереализованными, а для основной массы детей и подростков главным местом получения определенных объемов двигательной активности продолжает оставаться школьный урок физической культуры.

Проблема усугубляется еще тем, что зачастую не соблюдаются элементарные гигиенические требования к организации учебно-воспитательного процесса детей в общеобразовательных учреждениях.

Результаты проведенных теоретических исследований [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 10] и анализа существующей практики здоровьесберегающей организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе позволили выделить ключевые организационно-педагогические условия, создание которых, на наш взгляд, обеспечит повышение эффективности здоровьесберегающей педагогической деятельности за счет широкого и разнообразного использования средств физического воспитания и их возможностей в решении оздоровительных задач. К ним относятся освоение руководителями образовательной организации, учителями начальных классов и родителями закономерностей физического воспитания и основ педагогики здоровьесбережения; создание в школе инициативных групп и поиск инициаторами своих сторонников среди педагогов, учащихся, родителей; создание «школьного совета», чья функция будет связана с управленческой деятельностью школьной администрации, направленной на оптимизацию учебной нагрузки и двигательной активности учащихся (с обязательным включением в данный совет учителей физической культуры и школьных медицинских работников); установление взаимодействия школы со службами и учреждениями здравоохранения, физической культуры и спорта с целью

проведения более качественного мониторинга состояния здоровья детей, их физического развития и физической подготовленности.

Для реализации этих условий необходимо внесение ряда изменений в организацию учебно-воспитательного процесса, направленного на здоровьесбережение учащихся младших классов. Целью нашего исследования стало выявление и теоретическое обоснование совокупности указанных изменений.

Как известно, к средствам физического воспитания относятся физические упражнения, естественные силы природы и гигиенические факторы. Выполнение физических упражнений (при соблюдении методических требований) вызывает приспособительные морфологические и функциональные перестройки организма, что отражается на улучшении показателей здоровья и во многих случаях обладает лечебным эффектом. Оздоровительное значение физических упражнений особенно важно при гипокинезии, гиподинамии, сердечно-сосудистых заболеваниях. С помощью физических упражнений можно целенаправленно воздействовать на развитие физических качеств человека, что улучшает его физическое развитие и физическую подготовленность, а это, в свою очередь, отражается на показателях здоровья.

Естественные силы природы могут вызывать определенные биохимические изменения в состоянии здоровья и работоспособности человека. В процессе физического воспитания естественные силы природы могут использоваться по двум направлениям:

– как сопутствующие факторы, создающие наиболее благоприятные условия, в которых осуществляется процесс физического воспитания;

– как относительно самостоятельные средства оздоровления и закаливания организма.

В нашем случае использованию естественных сил природы по второму направлению отводится особо важная роль как средству, позволяющему решать оздоровительные задачи; обеспечивающему повышение работоспособности организма; замедляющему процессы утомления не только в рамках регламентированных занятий физическими упражнениями, но и всего общеобразовательного процесса в целом.

К гигиеническим факторам, содействующим укреплению здоровья и повышающим эффект воздействия физических упражнений на организм ребенка, стимулирующим развитие адаптивных свойств организма, относятся личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т. д.), соблюдение общего режима дня, режима двигательной активности, режима питания и сна. Очевидно, что рациональное использование гигиенических факторов с целью укрепления здоровья невозможно без активного содействия со стороны администрации школы, педагогов, родителей. Особенно актуальна эта проблема в отношении детей младшего школьного возраста, когда есть необходимость в использовании метода приучения, а в некоторых случаях и метода принуждения.

Решая задачи, связанные с эффективным использованием средств физического воспитания в общеобразовательном процессе младших школьников, необходимо организовать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы он носил здоровьесберегающий характер. Учебный процесс требует длительного сохранения определенной статической позы, создающей нагрузку на опорно-двигательный аппарат. Для предупреждения диспропорции между статическими и динамическими компонентами образовательной части режима дня (что имеет существенное значение для здоровья) следует вводить дополнительные виды двигательной активности: физкультминутки, физкультпаузы, гимнастику до начала занятий, подвижные перемены и др. [8].

В данном контексте представляется необходимой предварительная работа с учителями начальных классов, связанная с повышением компетентности педагогов в вопросах теории и методики физического воспитания, здоровьесбережения учащихся. Это позволит им организовать общеобразовательный процесс младших школьников в соответствии с рекомендациями преподавателей фи-

зической культуры и медицинских работников школы, а именно: оптимизировать учебную нагрузку на уроке таким образом, чтобы снизить факторы риска, влияющие на здоровье детей.

Небольшая по объему и интенсивности физическая нагрузка, применяемая в определенной части общеобразовательного урока, позволяет снимать развивающееся утомление. Поэтому включение физических упражнений в урок является обязательным условием гигиенического нормирования нагрузки. В частности, в урок могут быть включены элементы, способствующие профилактике утомления, что в конечном счете обеспечивает укрепление здоровья детей. Например: чередование рабочих поз детей; свободное перемещение в классе; использование для зрительного восприятия не только классной доски и тетради, книги на столе, а всего пространства учебной комнаты и т. п.

Большое значение имеет соблюдение гигиенических требований, касающихся чистоты классов (проветривание помещений после каждого урока, влажная уборка). Кроме того, с целью использования возможностей естественных сил природы для решения оздоровительных задач (по согласованию с администрацией школы и родительским комитетом, с учетом рекомендаций медицинского работника школы) часть общеобразовательных уроков может проводиться на свежем воздухе (например, уроки природоведения, краеведения, географии и т. п.). Уроки физической культуры при отсутствии у детей медицинских противопоказаний могут проводиться на открытом воздухе круглогодично.

Рациональное распределение учебной нагрузки в течение учебного дня и недели является важным фактором профилактики утомления школьников, что, в свою очередь, способствует повышению работоспособности учащихся. В этой связи потребность в гигиенической регламентации учебной деятельности школьников приобретает еще большую актуальность, поскольку научно доказано, что из комплекса факторов риска (природной среды, образа жизни семьи и микросреды образовательного учреждения) наиболее управляемым «звеном» является организация здоровьесберегающего педагогического процесса [10].

Таким образом, составление расписания занятий (с учетом трудности учебного предмета) является одной из проблем, от решения которой во многом зависит эффективность работы образовательного учреждения с точки зрения создания условий для оптимальной учебной деятельности. По нашему мнению, расписание занятий должно составляться таким образом, чтобы наибольший объем учебной нагрузки приходился на середину недели. Кроме того, следует учитывать, что гигиенические исследования последних лет, проведенные в НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН, свидетельствуют о том, что с позиции здоровьесбережения детей проведение сдвоенных уроков по одному предмету в начальных классах совершенно недопустимо.

Для сохранения и повышения уровня здоровья учащихся необходимо, в первую очередь, компенсировать их малоподвижный образ жизни, связанный с учебным процессом. Поэтому одним из основных направлений здоровьесберегающей педагогической деятельности нужно считать рациональную организацию физического воспитания и физкультурно-оздоровительной работы. В связи с этим, администрации школы в рамках своей компетенции целесообразно увеличить количество уроков физической культуры в недельном цикле. В свою очередь, на уроках физической культуры, помимо решения оздоровительных задач, большое внимание следует уделять физкультурному образованию учащихся младших классов.

На уроке физической культуры педагогом не должны ставиться задачи достижения обучающимися сиюминутного результата, тренировочного эффекта. Основополагающими принципами урока должны стать принципы доступности, постепенности и последовательности. В связи с этим необходимо использовать средства и методы физического воспитания преимущественно развивающе-оздоро-

вительного характера. Это, в свою очередь, требует пересмотра системы оценки деятельности учащихся, а именно: перехода от контрольно-нормативной системы оценки учащихся к оцениванию прогресса ученика за определенный период, что позволит повысить мотивацию учащихся к занятиям физическими упражнениями.

Использование дифференцированного и индивидуального подходов в физическом воспитании подразумевает, в первую очередь, учет возрастных и морфофункциональных особенностей занимающихся. Это стает возможным благодаря систематическому мониторингу состояния здоровья (со стороны медицинских работников как школы, так и органов здравоохранения), физического развития и физической подготовленности обучающихся. На основе результатов мониторинга осуществляется подбор и использование средств и методов физического воспитания как определенными группами занимающихся, так и индивидуально. Помимо этого, необходимы систематические дополнительные занятия корригирующей гимнастикой с детьми специальной медицинской и подготовительной групп.

Распределение детей на медицинские группы следует осуществлять в присутствии учителя физической культуры (традиционно распределение на медицинские группы осуществляется в результате медицинского освидетельствования и только медицинским работником). Как известно, уровень физической подготовленности, который определяет учитель физической культуры, является одним из главных критериев распределения на медицинские группы. Поэтому присутствие учителя физической культуры, опора на предоставляемую им информацию, учет его мнения при распределении на медицинские группы является необходимым.

Здоровьесберегающая организация образовательного процесса младших школьников предполагает обогащение содержания внеурочной и внешкольной физкультурной работы с детьми. Необходимость ежедневных физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме учебного дня для удовлетворения биологической потребности детей в движении не вызывает сомнений. Однако необходим поиск таких форм организации учебного процесса в начальной школе, при которых учитывались бы все положительные аспекты воздействия на организм ребенка как биологического, так и педагогического характера. Одной из таких форм повышения двигательной активности младших школьников является проведение подвижных игр малой и средней интенсивности на переменах и после окончания занятий. Еще одним из важных факторов увеличения двигательной активности младших школьников может стать проведение непосредственно в процессе учебных занятий реабилитационных мероприятий, которые способствуют профилактике переутомления при больших умственных нагрузках.

Комплексно организационно-педагогические условия эффективности здоровьесберегающей организации учебно-воспитательного процесса младших школьников, а также направления деятельности и основные задачи Школьного Совета содействия здоровьесбережению обучающихся, связанные с созданием этих условий, представлены на рисунке 1.

На наш взгляд, вышеописанная здоровьесберегающая организация учебно-воспитательного процесса младших школьников и содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности на основе широкого использования средств физического воспитания обеспечит решение актуальной проблемы, связанной, в первую очередь, с профилактикой неблагоприятных последствий, вызванных школьными факторами риска. К основным из них относят стрессовую тактику педагогического воздействия; чрезмерную интенсификацию учебного процесса; несоответствие методик и технологий возрастным и функциональным возможностям детей; нерациональную организацию учебного процесса; гиподинамию и гипокинезию. Создание в образовательной организации выявленных организационно-педагогических условий посредством реализации охарактеризованных направлений деятельности с соответствующим

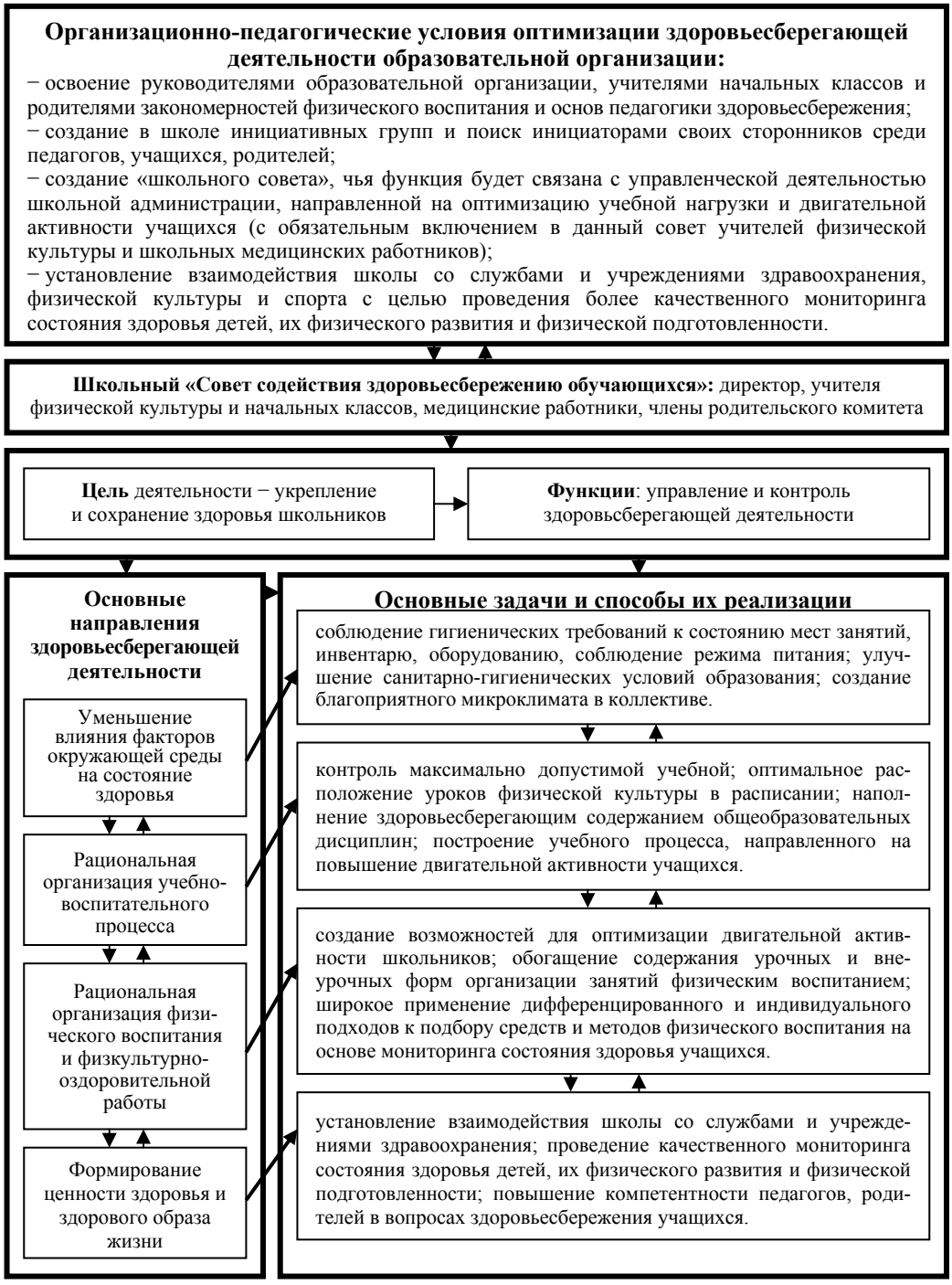


Рис. 1. Содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности на основе широкого использования средств физического воспитания

содержанием позволит внести значительный вклад в здоровьесбережение младших школьников посредством повышения их двигательной активности и формирования установок и навыков здорового образа жизни в целом.

АННОТАЦИЯ

Ухудшение здоровья населения и, в первую очередь, подрастающего поколения − серьезная проблема российской действительности; ее решение является актуальной общественно-государственной задачей. Значительная часть средств, способов и методов здоровьесбережения детей и подростков относятся к области образования, а именно: к здоровьесберегающей педагогике. В данной статье представлен авторский взгляд на содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности, основанной на широком использовании средств физического воспитания.

Ключевые слова: здоровье младших школьников, здоровьесберегающая деятельность образовательной организации, физическое воспитание, Совет содействия здоровью.

SUMMARY

The worsening health of the population and, above all, the younger generation is a serious problem of Russian reality; its decision is relevant social and state problem. A significant part of the funds, ways and methods of health preservation of children and adolescents belong to the field of education, namely to health-pedagogy. This article presents the author's point of view for the maintenance of health-educational activities based on the wide use of physical education.

Key words: the health of younger students, health-educational activities of the organization, physical education, health promotion Council.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондин В. И. Концепция формирования здорового образа жизни / В. И. Бондин [и др.] // Инновационные технологии использования средств физической культуры, спорта и туризма как фактора государственной социальной политики: матер. междунар. научн.-практич. конф. − Ростов н/Д., 2002. − С. 64−67.

2. Виленская Т. Е. Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста: автореф. дис. … д-ра пед. наук. − Краснодар, 2006. − 45 с.

3. Виленский М. Я. Физическое воспитание школьников: вопросы перестройки / М. Я. Виленский, Е. М. Литвинов // Физическая культура в школе. − 1990. − № 12. − С. 2−7.

4. Левченко В. Г. Медико-биологические основы дифференцированного подхода в физическом воспитании школьников. − Майкоп: РИО АГУ, 2002. − 144 с.

5. Лубышева Л. И. Концепция формирования физической культуры личности. − М., 1994.

6. О предложениях и концепции национальной безопасности по разделу «Охрана здоровья населения» // Охрана здоровья населения России: матер. Межведомств. комиссии Совета Безопасности Российской Федерации по охране здоровья населения (март 1994 г. − декабрь 1994 г.). − М.: Юрид. лит., 1995. − С. 90−97.

7. Османов Р. З., Гунажоков И. К. Принципы построения процесса физического воспитания в общеобразовательной школе // Вестник Адыгейского государственного университета. − 2013. − Вып. 2. − С. 128−134.

8. Панков В. А. Физическая культура и спорт в здоровом образе жизни // Теория практика физической культуры. − 2000. − № 6. − С. 20−22.

9. Рожков П. А. Нормативное правовое обеспечение сферы физической культуры и спорта // Реализация стратегии реформирования отрасли на рубеже веков: документы и материалы (1999−2002 гг.). − М.: Советский спорт, 2002. − С. 45.

10. Степанова М. И., Александрова И. Э, Седова А. С. Трудность школьных учебных предметов как гигиеническая проблема: матер. межрегион. науч.-практ. конф. Здоровье и образование в XXI веке. − Майкоп: РИО АГУ, 2005. − 120 с.

Н. В. Дронякина

УДК 371.214.1.001.76

ИННОВАЦИИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

В XXI веке особое внимание уделяется развитию инновационного потенциала системы высшего образования. Под инновационными образовательными технологиями подразумевают целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств: нового содержания обучения, воспитания, управления, а также новых способов работы, новых средств и организационных форм.

В ряде нормативных документов Российской Федерации прослеживается идея о том, что современное образовательное учреждение должно быть центром формирования инновационного поведения субъектов образовательного процесса. В новом законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.12.2015) отдельная статья посвящена непосредственно экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования [4]. Все это указывает на предъявляемые требования к университету со стороны государства разрабатывать и внедрять в образовательный процесс инновационные технологии.

Раскроем ключевые характеристики, формирующие «портрет инновационного образовательного пространства», на примере реализации образовательного проекта. Практическая значимость любого проекта заключается в новизне, уникальности предоставления услуг, образовательных услуг в частности. В рамках мероприятий 2015 года по реализации Программы развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» на 2015–2024 гг. был проведён конкурс проектов К1.1/2015/Б1 «Разработка новых и модернизация имеющихся образовательных программ бакалавриата» [2]. К числу проектов, прошедший конкурсный отбор, относится проект «Модернизация ООП по направлению 45.03.01 «Филология» (МООПНФ)».

Проект направлен на модернизацию ООП по направлению 45.03.01 Филология и разработка профиля подготовки «Зарубежная филология (китайский язык и литература, английский язык)». Учитывая активное развитие сотрудничества Российской Федерации с Китайской Народной Республикой в общественно-политической и культурной областях, в сфере высшего образования возникла необходимость подготовки квалифицированных кадров в области китайской филологии. На данный момент в высших учебных заведениях Республики Крым не осуществляется подготовка китаеведов.

Новая образовательная программа «Зарубежная филология (китайский язык и литература, английский язык» направлена на модернизацию образовательной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте на базе современных образовательных технологий с учетом перспективной потребности макрорегиона в квалифицированных кадрах; обеспечение условий для профессионального роста научно-педагогических работников за счет сотрудничества с университетами Китайской Народной Республики; привлечение в Гуманитарно-педагогическую академию талантливых студентов и молодых ученых из ведущих университетов РФ и КНР.

Актуальность и новизна проекта обусловлена несколькими факторами. Аналитический обзор сайтов высших учебных заведений Крымского региона выявил отсутствие предоставления образовательных услуг по подготовке китаеведов. В настоящее время необходимость подготовки кадров по профилю «Зарубежная филология (китайский язык

и литература, английский язык)» вызвана сотрудничеством РФ и КНР, прежде всего, в экономической сфере. В феврале 2015 г. делегация Министерства РФ по делам Крыма совершила рабочую поездку в Китай. В ходе встреч обсуждались перспективы участия китайских инвесторов в производстве скоростных трамваев в Крымском федеральном округе, а также возможности строительства линии легкорельсового трамвая, соединяющей аэропорт Симферополя и город Симферополь с Южным берегом Крыма, развитие высокотехнологичного производства в Крыму [1]. Привлечение китайских инвесторов в Крымский регион вызовет потребность в специалистах, владеющих китайским и английским языком. Неслучайно профиль подготовки предполагает изучение двух иностранных языков, в том числе английского, поскольку, как правило, документация ведется на английском языке.

В марте 2015 г. Министр курортов и туризма Республики Крым Е. Юрченко встретилась с туроператорами КНР. Цель встречи – продвижение туристско-рекреационных возможностей Крыма на азиатский рынок. Это вызовет потребность как непосредственно в специалистах со знанием китайского и английского языков, работающих с интуристами, так и кадров, которые бы обучали китайскому языку обслуживающий персонал гостиничных комплексов.

Заказчиком проекта может выступать Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым. Основная выгода от проекта будет получена лингвистическими центрами, средними и высшими учебными заведениями Республики Крым, нуждающимися в специалистах по китайской филологии. Целевой аудиторией проекта являются выпускники средних школ Республики Крым, у которых, благодаря реализации проекта, появится возможность получить высшее образование по китайской филологии, что в настоящее время рассматривается как один из наиболее приоритетных векторов развития как на региональном, так и общероссийском уровне.

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте получит возможность предоставлять, в том числе, платные образовательные услуги по подготовке бакалавров-учителей китайского языка и литературы в учреждениях образования и культуры.

Проект предусматривает выполнение следующих видов работ: разработка ООП по профилю подготовки «Зарубежная филология (китайский язык и литература, английский язык)»; внедрение в образовательный процесс современного оборудования со специальным программным обеспечением с поддержкой китайского языка: компьютерный лингафонный кабинет, интерактивный кабинет, дистанционное оборудование, МФУ, мобильный компьютерный класс; подготовка помещения; комплектование учебных пособий для изучения китайского языка.

В условиях высокой конкуренции на рынке труда современное образовательное пространство должно постоянно внедрять образовательные инновации для подготовки конкурентноспособного, высококвалифицированного выпускника. На наш взгляд, к числу таких образовательных инноваций можно отнести внедрение в образовательный процесс компьютерного лингафонного кабинета.

Наличие лингафонного кабинета в освоении ООП по профилю подготовки «Зарубежная филология (китайский язык и литература, английский язык)», а именно дисциплин вариативной части учебного плана, позволяет преподавателю организовать и контролировать самостоятельную работу каждого обучающегося с индивидуальным учебным материалом [3]. Так, например, программное обеспечение рабочего места преподавателя позволяет выполнять виды работ в следующих режимах:

- **Обратиться ко всем.** Все ученики слышат преподавателя, преподаватель не слышит учеников.
- **Конференция.** Все ученики слышат преподавателя, преподаватель слышит учеников.
- **Разбиение на группы.** В данном режиме преподаватель произвольно распределяет

обучающихся на группы (от 1 до 10) для последующей работы.

- **Источники программ.** Преподаватель имеет возможность перезаписать данные с внешнего аудиоисточника на жесткий диск компьютера и использовать запись в качестве аудиофайла.
- **Работа в группах.** В этом режиме преподаватель имеет возможность «раздать» для прослушивания (просматривания) материал каждой сформированной группе; автоматически распределить занимающихся в группы для диалога (пары, тройки, четверки и конференция); вручную распределить занимающихся на группы для диалога; преподаватель на своем мониторе видит фамилию каждого работающего за своим компьютером в данный момент (во всех режимах).
- **Виртуальный магнитофон.** Виртуальный магнитофон имеет две дорожки, что позволяет одновременно прослушивать/просматривать аудио- или видеофайлы и производить запись, в результате чего преподаватель может готовить программы для работы с обучающимися, внося свои комментарии к уже существующей записи. Также преподаватель имеет возможность прослушивать записи выбранного ученика, которые сам обучающийся произвел на свой виртуальный магнитофон.
- **Трансляция экранного вида.** Преподаватель имеет возможность транслировать изображение своего экрана на мониторы учеников. Во время трансляции экранного вида преподаватель может:
  - включать для прослушивания звуки своего компьютера (необходимо для трансляции презентационных файлов со звуком);
  - включать режим рисования (преподаватель может рисовать, делать пометки на своем мониторе, ученики видят все то, что делает преподаватель).
- **Обмен сообщениями.** Преподаватель может организовать чат в каждой отдельной группе для текстового общения.
- **Веб-браузер.** Программное обеспечение содержит встроенный веб-браузер, который позволяет:
  - открывать веб-браузеры на выбранных местах учеников;
  - открывать определенные веб-узлы на выбранных местах учеников;
  - повтор действий преподавателя в браузерах учеников;
  - включение и отключение панели управления в браузерах выбранных учеников;
  - разворачивать на весь экран и сворачивать веб-браузер у выбранных учеников.
- **Скрипты.** Преподаватель может сам создавать специальные скрипты для последующей работы с ними. Скрипты позволяют связать текст с аудиозаписью для визуального (текстового) отображения на экране воспроизводимой речи.

В свою очередь, программное обеспечение рабочего места обучающегося обеспечивает следующие функции:

- Студент может самостоятельно работать с виртуальным магнитофоном. Виртуальный магнитофон обучающегося представляет собой аналог магнитофона преподавателя и включает в себя следующие возможности:
  - две дорожки, которые позволяют одновременно просматривать/прослушивать материал и записывать свою фонограмму;
  - не менее шести меток, поставив метку в любой части аудиофайла в любой момент одним нажатием кнопки, можно перейти к любому отмеченному участку файла. Есть возможность добавить текстовое описание метки;
  - зацикливание, которое позволяет «прокручивать» аудио файл, от начала до конца, бесконечное количество раз. Можно выделить нужный участок файла и так же «прокручивать» его от начала до конца;
  - гистограмма – обучающийся может вывести гистограмму оригинальной записи и своей для наглядного сравнения правильности произношения;
  - замедление и ускорение воспроизводимого аудио без потери качества звучания;
  - работа со скриптами позволяет прослушивать аудиозапись и видеть текст, который звучит в аудио записи, либо выделять любой участок текста и прослушивать его.

Таким образом, компьютерный лингафонный кабинет позволяет включать одновременно несколько учебных программ для определенных групп обучающихся, записывать и воспроизводить речь обучающихся, комментировать звукозаписи. Аппаратные средства и программное обеспечение лингафонного кабинета позволяют повысить эффективность учебного процесса, создать условия для индивидуального и дифференцированного обучения студентов, увеличить время устной практики для каждого обучающегося, обеспечить высокую мотивацию обучения, преодолеть личностно-психологический барьер общения, установить благоприятный психологический климат на занятии, работать над лексической, грамматической, фонетической сторонами языка.

Привлекательность лингафонного кабинета для обучающегося заключается в повышении качества изучения китайского языка, освоении навыка восприятия иноязычной речи на слух, повышении мотивации к изучению китайского языка. Кроме того, использование преподавателем лингафонного кабинета позволяет спланировать занятие таким образом, чтобы каждый обучающийся изучал предмет в соответствии со своими индивидуальными особенностями.

Ещё одно преимущество использования цифрового лингафонного кабинета заключается в наличии нескольких видов режимов: парной, групповой, индивидуальной работы, режима случайного выбора. Программа позволяет преподавателю подключаться в любой момент, контролируя ход занятия, к любому из студентов, а также к тем обучающимся, которые работают в паре или группе.

Проведение занятия с мультимедиа выступлением (сопровождение лекции преподавателя, демонстрации при объяснении нового материала, заранее подготовленное выступление или доклад студента по определенной теме) предполагает использование компьютера на рабочем месте преподавателя, подключенного к проектору и при необходимости к компьютерной акустической системе. Проектор, подсоединяемый к компьютеру, выступает технологическим элементом новой грамотности, отсюда радикально повышает уровень наглядности в работе преподавателя, возможность для студента представлять результаты своей работы всей группе. Программные и технические средства, используемые на занятии, способствуют совершенствованию традиционных методов обучения.

Преподаватель на медиалекции выступает в качестве консультанта, что повышает познавательную активность студентов, обеспечивает полное усвоение ими учебной информации. Для преподавателя появляется больше возможностей для индивидуальной работы со студентами. Применение информационных технологий позволяет изменить традиционные способы предоставления учебного материала (мел, печатная наглядность и др.), а также применение новых информационных технологий расширяет возможности контроля учебного процесса. Курсы истории, религии, этнографических традиций Китая, теории китайского языка и литературы целесообразно преподавать, сопровождая учебные занятия демонстрационным материалом (наглядностью).

Применение в учебном процессе рассмотренного в статье оборудования как компонента образовательного инновационного пространства будет способствовать улучшению качества образовательных услуг, усовершенствованию учебно-методического комплекса дисциплин учебного плана профиля подготовки «Зарубежная филология (китайский язык и литература, английский язык)», разрабатываемого командой проекта – преподавателями кафедры иностранной филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена актуальность проекта, направленного на разработку новой для Крымского федерального округа основной образовательной программы по китайской филологии и внедрение в образовательный процесс образовательных инноваций посредством современного оборудования.

Ключевые слова: проект, основная образовательная программа, образовательный процесс, образовательные инновации, образовательное пространство.

SUMMARY

The article focuses on the urgency of the project aimed at working out the main educational program in Chinese philology which is new for the Crimean Federal district and introduce the educational innovations into educational process via modern equipment.

Key words: project, main educational program, educational process, educational innovations, educational space.

ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт Министерства Крыма [Электронный ресурс]. – URL: http://min crimea.gov.ru.

2. Программа развития ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.cfuv.ru/programma-razvitiya-2.

3. Техническое описание лингафонного кабинета [Электронный ресурс]. – URL: http: //www.nord-lk.ru/docs/14.pdf.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 14.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consul tant.ru/ document/cons_doc_LAW_140174/.

Ю. В. Макаренко

УДК 371

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

В социокультурном контексте противоречивого и прагматичного третьего тысячелетия особую значимость приобретает общемировая гуманистическая тенденция, направленная на утверждение ребенкоцентризма – уважения к растущей личности, понимания ее неповторимости, поддержку его индивидуального развития. Учитывая это, школа как основной воспитательный социальный институт, деятельность которого должна соответствовать общественным ожиданиям, находится в поиске новой по содержанию и структуре образовательной модели, учебно-воспитательных технологий, отношений между субъектами образовательного взаимодействия и др.

Личностная ориентация образования, обеспечение равных возможностей для получения гражданами образования, создание современных учебно-воспитательных средств – приоритетные направления политики Российской Федерации в области образования, нашедшие отражение в Национальной доктрине развития образования. В этом документе отмечается, что государство должно гарантировать инновационный характер учебно-воспитательной деятельности; разнообразие типов учебных заведений, вариативность учебных программ, индивидуализацию обучения и воспитания. Следовательно, наличие нетрадиционных по типу образовательных учреждений: лицеев, гимназий, колледжей, коллегиумов и тому подобное – в образовательном пространстве Российской Федерации является одновременно признаком вре-

мени, откликом на общественный запрос и результатом педагогического поиска педагогов. Особого внимания, учитывая их оригинальность и неповторимость, заслуживает деятельность инновационных экспериментальных площадок на базе общеобразовательных школ.

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования [10].

Цель статьи – определить инновационный социально-педагогический контекст деятельности экспериментальной площадки как целостной образовательной системы.

Вопрос о сущности педагогической системы, системного подхода в педагогике, взаимодействия внутренних и межсистемных связей, характеристики элементов педагогической системы является достаточно разработанным в психолого-педагогической литературе (В. Г. Афанасьев, В. Б. Безпалько, В. К. Буряк, Н. В. Кузьмина, В. И. Лозовая, Б. М. Наумов). Категория «педагогическая система» – одна из основных в понятийном аппарате педагогики. Существуют следующие подходы к пониманию данной категории: персонифицированный, когда речь идет о совокупности идей и взглядов выдающихся педагогов (К. Д. Ушинского, С. Ф. Русовой, С. Френе, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского); структурно-отраслевой, характеризующий отдельное звено образования (дошкольное, общеобразовательное, внешкольное, профессиональное и т.п.); локальный, по которому рассматривается деятельность отдельного учебного заведения или даже педагога [1; 6; 9].

В рамках нашего исследования уместно понимание педагогической системы как совокупности взаимосвязанных компонентов, которые подчинены цели воспитания, образования и обучения. Согласно идеям исследователей, в частности Н. В. Кузьминой, педагогическую систему составляют структурные и функциональные компоненты: цель, средства, учебная информация, ученики, учителя [3].

Наиболее дискуссионным остается понятие «инновация» («инновационный»). Если в общем понимании инновации – это новое, новшество, то в отношении педагогической системы – это привнесение нового, обновление, совершенствование педагогической теории и образовательной практики. Исследователь Л. М. Ващенко трактует образовательные инновации как «процесс создания, внедрения и распространения в образовательной практике новых идей, средств, педагогических и управленческих технологий, в результате которых повышаются показатели (уровни) достижений структурных компонентов образования, происходит переход системы в качественно иное состояние» [2]. Наиболее точным и содержательным, на наш взгляд, является определение Е. В. Поповой, отмечающей, что критериями инновационной педагогической системы не обязательно должны быть новые педагогические идеи, подходы и принципы. Инновация характеризуется, прежде всего, в определении системообразующих связей между уже апробированными принципами, средствами, технологиями и выявленными возможностями их использования в новых условиях [5].

Итак, обосновать сущность инновационной педагогической системы позволяет характеристика отдельных ее элементов (структурных и функциональных). Как правило, основными параметрами педагогической системы являются мировоззренческая основа, цель, характер содержания образования и взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, методы и технологии обучения, контроль и оценка и др. Ввиду ограниченности рамок нашего исследования, обратим внимание на такой показатель, как взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, который в традиционной системе обучения носит автономный, авторитарный, субъект-объектный характер, тогда

как инновационная педагогическая система опирается на совместное взаимодействие, равноправие субъектов учебной деятельности, гуманность их взаимоотношений.

Охарактеризовать инновационную социально-педагогическую систему посредством системного подхода позволяют, кроме ее внутренних элементов, межсистемные связи, то есть взаимодействие школы как социального института с другими социальными институтами. На основе обобщения опыта такого взаимодействия выделяют три способа: а) школа привлекает к сотрудничеству другие социальные институты, сферы (участие родителей, общественности, специалистов и др.); б) школа является системой базового, специального и внешкольного образования; в) школа и другой социальный институт (например, высшее учебное заведение) являются партнерами [4; 6]. Для инновационного образовательного учреждения такое взаимодействие приобретает иное, отличное от традиционных школ, содержание.

Анализ научно-педагогической и методической литературы показывает, что сущность понятия «экспериментальная педагогическая площадка» учеными раскрывается по-разному. Экспериментальная площадка рассматривается педагогами-учеными в контексте экспериментальной, инновационной или методической работы в учебных заведениях, в основном, в школах.

Само понятие «экспериментальная педагогическая площадка» появилось в послевоенный период, когда существовала острая необходимость реформирования системы образования для восстановления страны. С экспериментальной работой в школе связывают и обычный педагогический эксперимент, и предложения методических объединений, и авторские школы, и педагогические площадки [7].

Экспериментальная педагогическая площадка – это утвержденное соответствующим органом Государственного управления образованием дошкольное, среднее общеобразовательное, интернатное, профессиональное, внешкольное, высшее или другое учебное заведение, его подразделение (детская группа, класс, кружок, студенческая группа и т.д.), на базе которого внедряются новые социально значимые педагогические и научные идеи, технологии и определяется их эффективность. Такие площадки являются основой для реализации педагогических инициатив, направленных на обновление содержания, внедрение принципиально новых технологий в практику учебных заведений.

В Российской энциклопедии образовательных технологий (под ред. Г. К. Селевка) предлагается такое определение исследуемой дефиниции. Экспериментальная площадка – это крупномасштабный общественно значимый комплексный эксперимент, в котором педагогическая часть поддерживается решением ряда организационных, кадровых, материально-технических, финансовых и юридических вопросов [8].

Экспериментальная площадка, как правило, связана с психолого-педагогическим проектированием, предусматривающим изменения во время образовательного процесса в направлении определенной научно-исследовательской идеи. С другой стороны, такое проектирование может возникнуть и как инновационная деятельность. Таким образом, деятельность экспериментальной площадки можно охарактеризовать как экспериментальную и как инновационную, тем более что во время научно-экспериментальной работы наблюдаются инновационные изменения в различных образовательных процессах.

Авторы экспериментальной инициативы должны иметь высокий уровень педагогической и методологической культуры. Они должны умело изложить свои идеи в концепции работы площадки. За проведением экспериментов стоит огромный труд администрации учебного заведения по созданию у педагогов желания начать эксперимент, понимание необходимости освоения его техники и методологии. Поэтому директор должен обладать явными лидерскими и управленческими качествами.

Не раскрывая понятий психологии управления, назовем основные качества руководителя такого заведения: инициативность,

самостоятельность в решении вопросов, самоорганизованность; дисциплинированность, исполнительность, умение устанавливать деловые отношения с вышестоящими и смежными руководителями, с подчиненными, умение поддерживать нормальный психологический климат в коллективе, умение общаться; умение выступать публично. В частности, руководитель должен обладать предметными и педагогическими знаниями, а также знаниями по менеджменту, социологии и психологии. Руководитель инновационного учреждения, где проводится экспериментальная работа, должен быть стратегом развития своего образовательного учреждения, разрабатывать целый комплекс условий для успешности первых и последующих шагов своего учебного заведения в режиме эксперимента [6; 7; 8].

Итак, организация экспериментальной деятельности в учебном заведении – специфическое занятие, которое имеет свои особенности. К ним относится и высокий уровень ответственности, который ложится на плечи педагогов, и высокие требования к квалификации педагога-экспериментатора, который должен не только предложить эксперимент, но и безошибочно воспроизвести и записать в своих отчетах. Каждый педагог, приступая к эксперименту, должен рассчитать все риски и сделать все возможное, чтобы свести их к минимуму. Ведь в случае неудачи педагоги не только не достигнут желаемого результата, но и могут снизить успеваемость учеников, что негативно скажется на дальнейшем обучении.

В случае, когда экспериментальная деятельность имеет большое значение для государства, совпадает с приоритетными направлениями исследований и ее результаты могут привести к появлению новых методик работы, на базе образовательного учреждения, где проводится экспериментальная деятельность, открывается экспериментальная педагогическая площадка.

Таким образом, экспериментальная площадка – это особая форма организации поисковой деятельности без строго разработанного проекта. Есть идея, концепция, общие контуры, а инновационная образовательная практика формируется в ходе самой деятельности. Деятельность экспериментальной площадки базируется на принципах, которые обеспечивают дифференциацию и интеграцию знаний, а также индивидуальный подход к личности каждого ребенка.

Можно выделить несколько факторов, как объективных, так и субъективных, влияющих на уровень требований к экспериментальной программе. К числу субъективных относятся внутреннее самоопределение экспериментатора, уровень его личностных требований. К числу объективных относятся социальные нормы, предъявляемые к экспериментальной деятельности. Так, уровень требований зависит от типа эксперимента (констатирующего, поискового, формирующего), статуса (экспериментальная площадка государственного уровня, регионального, межшкольного или внутришкольного; индивидуального или коллективного), от масштаба эксперимента (продолжительность по времени, охват по объему материала – несколько уроков темы, семестр, год, несколько лет) и др.

Как показывает опыт развертывания эксперимента в школе, наилучший результат достигается в том случае, когда педагог имеет свободу выбора, возможность самому определиться и принять решение в определении целесообразности эксперимента, его сроков и цели.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается сущность экспериментальной площадки как инновационной социально-педагогической системы. Уточняются основные педагогические дефиниции проблемы исследования: экспериментальная площадка, педагогическая система, инновации. На примере деятельности инновационной площадки рассматриваются элементы педагогической системы, которые обуславливают ее новизну.

Ключевые слова: экспериментальная площадка, педагогическая система, инновации, педагог-новатор.

SUMMARY

In the article the essence of author school as an innovative socially-pedagogical system opens up. Basic pedagogical definitions in relation to

the problem of research: author school, pedagogical system, innovations is specified. Elements of pedagogical system which cause its novelty on the example of activity of the innovative platform are considered.

Key words: author school, pedagogical system, innovations, educator-innovator.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. – К.: ВПЦ «Тираж», 2005. – 379 с.

3. Кузьмина Н. В. Системный поход в педагогическом исследовании // Методология педагогических исследований: сб. науч. тр.; АПН СССР, НИИ общ. педагогики; под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: НИИОП, 1980. – С. 82–105.

4. Модернизация общего образования: самообразование учителя инновационной школы / под общ. ред. В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. – СПб.: Береста , 2002. – 95 с.

5. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX ст. – Харьков: ОВС, 2001. – 256 с.

6. Поташник М. М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления: пособие для руководит. общеобразоват. учреждений. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.

7. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 258 с.

8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.

9. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / Сластёнин В.А., Подымова Л. С. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

10. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru.

О. Б. Афанасенко

УДК: 37.032

ТАКТИКИ КОСВЕННОГО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Стремительное изменение системы российского образования требует изменения подходов к методам обучения, способам и формам взаимодействия между обучающим и обучаемым. При этом роль педагога остается ведущей в системе координат «учитель – ученик». Именно учитель является интеллектуальным и коммуникативным лидером, осуществляющим функцию обучения, воспитания и развития личности ученика. Влияя на чувства, мышление, поведение ребенка, взрослые порождают в его сознании определенную модель взаимодействия с окружающим миром. Одна из ключевых задач современного педагога – вооружить школьника универсальными инструментами самосовершенствования и самопознания, которые позволят ему адаптироваться в современном обществе. Поэтому сегодня содержание образования по каждому учебному предмету в школе включает в себя формирование «универсальных учебных действий, которые, в свою очередь, порождают компетенции, знания, умения, навыки, а значит, обеспечивают воспитание всесторонне развитой, интеллигентной, духовной личности, способной адаптироваться в сложном современном мире» [8, с. 5].

Обычно универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные) рассматриваются в системе метапредметных результатов освоения обуча-

ющимися основной образовательной программы. Как показывает анализ содержания метапредметных универсальных учебных действий, к наиболее типичным из них относятся следующие:

– планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками;

– ориентироваться в учебно-речевой ситуации, определять цель взаимодействия, выбирать тактики речевого воздействия и средства общения для достижения коммуникативной интенции;

– предотвращать и разрешать конфликты (выявление, идентификация проблемы, поиски и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализация);

– управлять своим поведением и поведением партнера в процессе коммуникации (контроль, коррекция, самокоррекция, самоконтроль, оценка действий, смена стратегии и тактики общения);

– выражать мысли в соответствии с задачами, условиями коммуникации и жанром речи;

– владеть устным и письменным видами речи, её монологической и диалогической формами в соответствии с грамматическими, лексическими и др. нормами современного русского литературного языка.

Сформированность у школьников данных универсальных учебных действий напрямую зависит от способности педагога решать принципиально новые методические задачи, в число которых входит, в первую очередь, задача развития *критического мышления* учащихся. Развитию такого способа мышления, при котором обучаемый ставит под сомнение поступающую информацию, соотносит её с собственными знаниями, мнением и убеждениями, способствует использование учителем *тактик косвенного речевого воздействия*.

Цель статьи – рассмотреть коммуникативно-психологические аспекты тактик косвенного речевого воздействия, влияющих на развитие критического мышления и способствующих формированию универсальных учебных действий у школьников.

В психологии под речевым воздействием понимаются коммуникативные действия, направленные собеседниками друг на друга в процессе общения, в результате которых происходит согласование в их действиях или изменение в сознании или поведении одного из партнеров. С позиции теории речевых актов, речевое воздействие передает иллокутивную силу речевого действия, направленного на адресата, и связано, «в первую очередь, с целевой установкой говорящего – субъекта речевого воздействия» [5, с. 21]. Отсюда традиционное рассмотрение речевого воздействия с позиции «субъект – объект». В этом аспекте воздействие анализируется с позиции субъекта коммуникации, а объект выступает как пассивный участник общения.

Иная точка зрения, сближающая речевое воздействие с речевым *взаимодействием*, представлена в работах А. Н. Баранова, Р. Блакара, Ч. Ларсена. Согласно этой концепции, в процессе общения происходит взаимный обмен знаниями, эмоциями, корректируется поведение обоих коммуникантов. Таким образом, можно говорить о «субъектно-субъектном» характере общения. Именно такие отношения между участниками педагогического процесса сегодня являются наиболее продуктивными и оптимальными.

Воздействие может быть описано не только по типу взаимодействующих сторон (субъектно-объектное или субъектно-субъектное), но и по каналу влияния (вербальное, визуальное, акустическое, тактильное, ольфакторное), стратегии взаимодействия (императивное, манипулятивное, диалогическое (развивающее), средствам воздействия (вербальное, невербальное) и т.п. При всем разнообразии видов воздействия все они могут проявляться или *прямо*, когда воздействующим открыто демонстрируется его намерение, или *скрыто (опосредованно*, *косвенно)*, когда цель воздействия завуалирована, понимается адресатом по догадке.

Как показывает анализ различных источников и педагогических ситуаций (реальных и представленных в публицистической, научной и художественной литературе), *прямое*

речевое воздействие дает адресату определенное и точное представление о том, что требует от него адресант, однако говорящий выступает по отношению к слушающему в роли «высшей инстанции», воля которой должна беспрекословно выполняться, а адресат – как бездушный объект, страдательная сторона. Такой вид взаимодействия исключает равноправие между партнерами и часто становится причиной конфликтов. Более того, многочисленные эксперименты, проведенные отечественными и зарубежными учеными, доказали, что способы прямого речевого воздействия тормозят развитие навыков критического мышления, которое помогает быстро ориентироваться в стремительно растущем информационном потоке, находить нужное, отбрасывая несущественное, осмыслять и применять полученную информацию.

Противоположное прямому речевому воздействию – *косвенное* – рассматривается исследователями как более эффективный способ влияния на партнера. Его преимущества заключаются в том, что оно «приглашает» слушателя в собеседники – партнеры, учитывая его личностные характеристики и давая простор для самовыражения, обеспечивает свободу коммуникативного выбора адресату, позволяя ему самому определить ответную реакцию на уровне содержания речи, пантомимики и тональности звучания голоса, стимулирует развитие критического мышления, так как требует осмысления.

Как прямое, так и косвенное воздействие реализуются в системе приемов, «коммуникативных ходов» [5], направленных на достижение цели общения. Во многих ситуациях общения существует несколько способов достижения цели, что приводит к необходимости выбора той или иной речевой тактики, под которой понимается «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [5, с. 110]. Очевидно, что набор этих тактик позволяет коммуниканту быть более или менее успешным в конкретной ситуации общения.

Особенностью косвенных тактик речевого воздействия является то, что

а) они обеспечивают свободу ответных действий как свободу инициативы и свободу фантазии;

б) истина, «добытая» посредством прочтения косвенной тактики, никогда не бывает столь однозначной, как истина, добытая в результате прочтения прямой тактики воздействия;

в) выводы, к которым приходят разные адресаты после прочтения косвенной тактики, не покрывают друг друга полностью.

Все это можно рассматривать как с положительной, так и с отрицательной позиций. Недостаток косвенного воздействия связан с тем, что «фактически любая из косвенных тактик оказывается не вполне точной» [6, с. 153]. Это является причиной того, что учителя опасаются быть неправильно или неточно понятыми, испытывают страх проявления инициативы учениками и поэтому предпочитают «называть вещи своими именами». Однако именно эта особенность косвенных тактик позволяет формировать самостоятельность мышления, предоставляя адресату право выбирать ответную тактику. Примером такого воздействия можно считать следующий фрагмент.

«Ученик в очередной раз опаздывает на урок. Учитель выясняет причину опоздания.

– Почему ты опять опоздал? – спросил Эфэф.

– Понимаете, Федор Федорович, – сказал Рябов, – задумался и проехал одну лишнюю остановку.

Он начал притворяться, что говорит чистую правду, а на самом деле врал и кривлялся.

– Что это ты, Рябов, стал привирать, – сказал Эфэф. – Раньше я за тобой этого не замечал.

Он сделал ударение на слове «этого». Значит, кое-что другое, что ему не очень нравилось, он за ним замечал. Видимо, он намекал на то, что Рябов – зубрила и остряк-подпевала. Конечно, это никому не может понравиться» [3, с. 174].

Педагог использует в качестве косвенной тактики ритмико-интонационный намек [1],

рассчитывая на понимание школьником обличительного подтекста высказывания и предоставляя ему право поступать или не поступать в соответствии с осознанной информацией. Более того, и остальные участники общения (ученики класса) хорошо понимают интенцию педагога. Конечно, нет никакой гарантии, что ученик одномоментно перестанет обманывать, зато он будет более тщательно планировать процесс взаимодействия с учителем и сверстниками, определять его цель, выбирать тактики речевого воздействия и средства общения для достижения коммуникативной интенции и др. Формированию у школьников подобных умений, на наш взгляд, способствует специальное обучение подростков некоторым способам непрямого влияния [2] с опорой на знания о психических механизмах, способствующих пониманию, «расшифровке» сообщения с подтекстом.

Понимание речи – это процесс, «при котором на основании некоторого сообщения создается мысленный образ (представление) информации, содержащейся в этом сообщении» [9, с. 105]. Само понимание как результат осмысления высказывания (текста) представляет собой «уяснение: а) связей и отношений объектов и явлений, о которых говорится в сообщении, к объектам и явлениям реальной действительности; б) связей и отношений, которые существуют между объектами и явлениями, о которых говорится в сообщении; в) тех отношений, которые испытывает к ним говорящее лицо, а также г) той побудительно-волевой информации, которая создается в сообщении» [4, с. 162].

В публикациях, так или иначе связанных с такими процессами, встречаются различные трактовки основных этапов на пути от звука (графемы) к смыслу высказывания (тексту) (например, в работах Л. С. Выготского, И. Н. Горелова, Н. И. Жинкина, А. А. Залевской, А. А. Леонтьева, Л. Линдсей, Д. Нормана и др.). В психологической науке последних десятилетий исследователи выделяют два основных подхода к проблеме понимания речевых произведений, которые условно называют *пассивными* и *активными* теориями [4, с. 239].

Согласно пассивным теориям, декодирование поступающей речевой информации происходит, если адресат, во-первых, имеет прочный и широкий словарь, то есть понимает значение каждого слова, его предметную соотнесенность и его обобщающую функцию, во-вторых, владеет грамматическими правилами соединения этих слов друг с другом.

Противоположные теории (активные) принимают во внимание то, что для понимания высказывания необходимы наличие соответствующего круга понятий и четкое знание грамматических правил языка, но не считают это достаточным для осмысления речи. Исследования зарубежных и отечественных ученых показали, что понимание – это не пассивное механическое движение от значения к смыслу, а сложный психический процесс, который опирается на множество других факторов, не имеющих отношения к лексико-грамматической структуре языка. Обзор современных подходов к процессу осмысления речи позволяет говорить о сложившихся к настоящему моменту некоторых положениях, поддерживаемых многими исследователями. К числу этих положений относится признание того факта, что для понимания речи недостаточно владения языком: необходимо учитывать экстралингвистические знания человека и психические механизмы, которые обеспечивают репрезентацию неязыковых знаний адресата.

Как отмечается в ряде исследований, в последнее время все большее признание получает тот факт, «что в процессе понимания текста особую роль играет слово» [4, с. 244]. Процесс смыслового восприятия звучащего текста начинается с выделения в речевом потоке минимальных значимых единиц, элементов высказывания – слов. Этот процесс опирается на особый тип слуха, так называемый фонематический, которым обладает только человек. Этот слух основан на способности выделять звуки речи и соотносить их со звуковым эталоном – фонемами. Несмотря на то, что понимание слов трактуется как наиболее простая, элементарная операция декодирования высказывания, адресат может стал-

киваться с определенными трудностями, связанными, например, с конкретной ситуацией общения или явлениями многозначности и омонимии.

Немаловажную роль в процессе понимания речи играет и грамматика, диктующая правила соединения языковых единиц. Здесь важным условием расшифровки поступающей информации является знание основных, *«базисных семантических или глубинных синтаксических структур, которые лежат в основе каждого компонента высказывания и выражают известные эмоциональные или логические системы отношений»* [7, с. 310]. Это условие выступает особенно отчетливо в тех случаях, когда глубинные синтаксические структуры не совпадают с внешними, поверхностными.

Известно, что легче всего усваиваются фразы, построенные по определенным типичным, частотным моделям. Так, человек легко дешифрует сообщение, если оно имеет следующую структуру: *субъект – предикат – объект*. В таких случаях поверхностная синтаксическая структура высказывания не расходится с глубинной структурой.

Если же в предложении обнаруживается расхождение между внутренней и внешней синтаксическими структурами (как, например, в высказываниях, построенных на основе семантической инверсии, или в «страдательных» конструкциях), то понимание требует дополнительных речемыслительных операций трансформации, чтобы привести фразу в соответствие с глубинной структурой. Это умение связано, в первую очередь, со способностью человека к логическому анализу, однако это не является главным условием для понимания высказывания, содержащего скрытый смысл. Как уже говорилось, смысловое восприятие речевого сообщения не ограничивается декодированием лексико-грамматической стороны высказывания. Важную роль здесь играют неязыковые, экстралингвистические факторы, к числу которых относятся *адекватная референция* и *интенциональность*.

Способность к правильному соотнесению речи с реальной событийной ситуацией (адекватная референция) определяет интеллектуальный уровень индивида. Психологи подчеркивают, что взаимодействие языковых и неязыковых знаний человека обеспечивает «выход «на картину мира» как обязательную основу, вне которой понимание и взаимопонимание просто невозможно» [4, с. 258].

Кроме действительности, которая скрывается за речевым произведением, высказывание несет в себе целостный смысл, связанный с мотивом речи, с интенцией, которую реализует автор сообщения. Если адресат использует любую из прямых тактик речевого воздействия (прямая просьба, отказ, совет), то смысл речи находится на поверхности, вытекает из значений слов, фраз. Поэтому адресат должен уметь выделять в речевом потоке наиболее важные для понимания ключевые слова. Однако в реальной коммуникативной практике человеку приходится сталкиваться с сообщениями, где интенция адресанта явно не выражается, например, при использовании косвенных тактик речевого воздействия (косвенная просьба, комплимент, намек и др.). Они содержат скрытый смысл, *подтекст*, который, по словам А. Р. Лурии [6], может присутствовать в любых формах высказывания, начиная с самых простых и заканчивая самыми сложными. Для формирования критических способностей особый интерес представляют специальные высказывания, в которых подтекст присутствует обязательно. К ним исследователи относят выражения с *переносным значением* – пословицы, басни, фразеологические обороты, намек, умолчание, косвенную просьбу и др. – жанры косвенных тактик речевого воздействия.

Способность оценивать внутренний смысл формируется у человека уже в возрасте 3–5 лет, когда ребенок учится сознательно относиться к высказываниям с подтекстом. Можно предположить, что именно по этой причине способность человека понимать высказывания с подтекстом рассматривается психолингвистами как особая сторона психической деятельности, которая может не зависеть от умения логически мыслить, от широты знаний и степени образованности. В

большей степени она зависит от «эмоциональной тонкости» человека, а не от его формального интеллекта. Чтобы понять высказывание, имеющее подтекст, считают психологи, необходимо абстрагироваться от непосредственной системы значений и выявить внутренний смысл, выражающийся в системе внешних значений. Эта работа обеспечивается взаимодействием целого «ансамбля» механизмов понимания, в частности механизмов *вероятностного прогнозирования* и *ассоциирования*.

Значительную роль в процессе смыслового восприятия высказывания играет, по мнению психологов, встречная мыслительная активность адресата речи. Известно, что наше восприятие зависит не только от сигналов, полученных от органов чувств, но и от того, чего мы ждем, от *прогноза*. Уже на самых ранних этапах восприятия речи возникают гипотезы или предположения о смысле сообщения. Наукой доказано, что разные люди могут видеть разное, даже рассматривая один и тот же объект. Это относится и к слуховому восприятию, и чтению. То, что слышит (читает, видит) человек, определяется не целиком тем, что ему сказали (написали, показали). Существенно влияет на узнавание, понимание информации то, что ждет адресат, его вероятностный прогноз. Увидев или услышав что-либо, человек вспоминает еще нечто из своего прошлого опыта, связанное с воспринимаемым сейчас. В этом заключается так называемый *механизм ассоциирования*.

Одна из особенностей человеческого мышления – способность к символизации. Универсальным символом, хотя и не единственным, считается слово. В памяти человека установление связей между словами-символами очень часто служит формой ассоциаций идей. Движение мысли ученые связывают с ассоциативными переходами от символа к образу и обратно. Ассоциативные связи, с точки зрения психологии, – основа упорядоченного хранения информации, обеспечивающего человеку быстрый поиск нужных сведений, произвольное обращение к нужному материалу. Они обусловливают, ограничивают и предопределяют ход мыслительного процесса, взаимодействуя с текущим восприятием.

Богатство и разнообразие ассоциативных связей позволило ученым предположить, что в сознании людей слова группируются в сложные комплексы – «гроздья», «ассоциативные заготовки», «ассоциативные поля» (И. Н. Горелов, А. А. Залевская, Л. В. Сахарный, Д. Халперн и др.). Такое ассоциативное поле у каждого человека свое и по составу наименований, и по характеру связей между ними. На характере ассоциаций сказываются возраст, образование, профессия, географические условия проживания и ряд других субъективных и объективных факторов. Как показали многочисленные эксперименты, принадлежность к одному народу, одной культуре приводит к тому, что центр ассоциативного поля остается относительно стабильным, а связи – регулярно повторяемыми для носителей данного языка.

Ассоциативные шаблоны, с одной стороны, как бы «экономят» мышление, а с другой, – делают его менее гибким. Это объясняется тем, что люди привыкли мыслить с помощью так называемых прототипов. Такая привязка к наиболее типичным представителям категории, по общепринятому мнению психологов, не может не ограничивать мышление. Так, в научных источниках приводятся результаты экспериментального изучения свободных и направленных ассоциаций.

При использовании непрямой тактики речевого воздействия «зона ассоциативного поиска» адресата сужается: воспринимающий косвенное сообщение должен выявить те ассоциативные связи наименований, которые «зашифровал» автор речи. В этом случае ученые говорят о направленной ассоциации. Направленная ассоциация может вызывать более слабые, глубинные связи, которых, как указывают психологи, намного больше, чем стандартных, «центральных». Это принципиально важно, так как, чем богаче у человека запас глубинных ассоциаций, тем лучше у него развита способность ассоциировать пред-

ставления, а значит, и расшифровывать, понимать сообщение, имеющее подтекст.

Обычно при всем многообразии возможных форм поведения в той или иной ситуации человек выбирает одну, как более приемлемую для него. Если у школьника есть опыт реагирования в определенной ситуации, то вероятнее всего, он выберет определенный стереотип поведения, исходя из своего опыта. Если опыта реагирования нет, то стратегия поведения чаще опирается на сознание, которое и конструирует возможный вариант поведения. Значит, учитель получает возможность максимально точно спрогнозировать не только типичное поведение ученика в определенной ситуации (просьба, требование, похвала и др.), но и спровоцировать такую ответную реакцию, которая хотя и была им запрограммирована, но для самого адресата окажется неожиданной.

Таким образом, тактики косвенного речевого воздействия не только расширяют арсенал способов взаимодействия между участниками педагогической коммуникации, но и дают возможность ученикам ощутить себя полноправными партнерами педагогического взаимодействия. Используя ту или иную тактику косвенного воздействия, учитель стимулирует мыслительную активность учеников и способствует совершенствованию универсальных учебных действий, необходимых для самостоятельного усвоения новых знаний и формирования компетенций личностного, предметного и надпредметного характера.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается связь между универсальными учебными действиями и тактиками косвенного педагогического воздействия, способствующими развитию навыков критического мышления; рассматриваются основные психические процессы, необходимые для понимания высказываний с подтекстом.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; критическое мышление; педагогическое воздействие; тактики прямого и косвенного речевого воздействия; механизмы «декодирования» высказываний с подтекстом.

SUMMARY

The article deals with the relationship between the universal educational actions and tactics of pedagogical indirect influence which promote the development of critical thinking skills; the basic mental processes are considered as necessary for the understanding of statements with implication.

Key words*:* universal learning activities; critical thinking; pedagogical influence; tactics of direct and indirect influence of speech; mechanisms of «decoding» statements with implication.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасенко О. Б. Роль интонации в создании имплицитного плана высказывания (на примере ритмико-интонационного намека) // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: материалы I Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Т. А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – С. 16–22.

2. Афанасенко О. Б. Обучение старшеклассников приемам косвенного информирования // Русская словесность. – 2002. – № 7. – С. 58–67.

3. Железников В. К. Ухожу из детства. Повести. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 415 с.

4.Зимняя И. А. Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия / под ред. Р. Г. Котова. – М.: Наука, 1990. – С. 161–169.

5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: КомКнига, 2006. – 288 с.

6. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учебное пособие. – М.: «Издательство ПРИОР», 1999. – 72 с.

7. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология в общеобразовательной школе. – М.: Инт-тут практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 63 с.

8. Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта по предметной области «Филология»: методические рекомендации: в 2-х ч. / Сост. И. Г. Вертилецкая, Л. В. Ровнова; под общ.

ред. И. Г. Вертилецкой. – Ч.1. Русский язык и литература. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2014. – 387 с.

9. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ



Е. В. Везетиу,
Е. В. Вовк

УДК 371

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В РАМКАХ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Основой профессионального образования, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, является компетентностный подход. Его сущность заключается в обновлении содержания высшего профессионального образования и повышении его качества.

Изменения парадигмы системы образования вызвали обновление методологических идей и понятий. Так, вместо привычных для понятийного аппарата традиционной системы обучения детерминантов «знания», «умения» и «навыки» пришли новые педагогические термины, такие как «компетенция» и «компетентность».

Несмотря на то, что современная педагогическая наука сформировала на сегодня достаточно мощную теоретическую базу концепции компетентностного подхода в образовании, внедрение его в образовательную практику продолжает оставаться проблемным ввиду подмены понятий или недопонимания концептуальных основ подхода рядом преподавателей.

Так, понятие «компетентность» является синонимом слова «готовность». Это понятие характеризует готовность личности к выполнению определенной социальной роли, в частности, готовность профессионала к деятельности в определенной педагогической области знаний. Компетентность является результатом и целью процесса обучения студентов в вузе. Данное понятие следует отличать от термина «компетенция», который представляет собой овладение комплексом действий, обеспечивающих успешное выполнение определенной профессиональной деятельности.

Выделяют ключевые и функциональные компетенции. К первому типу относятся компетенции, необходимые личности для успешной профессиональной деятельности в условиях развивающегося общества. Они приобретают значение универсальных действий. Э. Ф. Зеер называет их базовыми компетенциями, так как они характеризуются надпредметностью, многофункциональностью и являются основой развития других компетенций [4]. Стандарты нового поколения классифицируют ключевые, или базовые, компетенции как «общие компетенции».

Функциональные компетенции – это специальные способности, комплекс характеристик, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в конкретной отрасли труда. Согласно ФГОС, эта группа обозначена термином «профессиональные компетенции». Овладение компетенциями как ключевыми, так и функциональными обеспечивает уровень профессиональной компетентности педагога.

Для реализации компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования применяются разнообразные педагогические технологии. Одной из ведущих технологий, позволяющей достичь высокой эффективности в формировании компетентностей будущего специалиста, является контекстное обучение.

Теория контекстного обучения и сущность применения данной технологии в системе высшего профессионального образования разработана научной школой А. А. Вербицкого. В основе контекстного обучения находится такая категория, как контекст. Эта категория отражает воздействие условий и особенностей будущей профессиональной деятельности обучающегося на значение учебной деятельности, его процесс и результат.

Согласно теории контекстного обучения, основной единицей содержания образования является проблемная ситуация. Внедрение проблемных ситуаций в различные дисциплины профильного и гуманитарного циклов направлено на активизацию участников образовательного процесса, развитие их когнитивных, творческих, аналитических, коммуникативных, этнокультурных и других способностей и компетенций в процессе решения учебных ситуаций.

Проблемные ситуации, согласно концепции контекстного обучения, требуют от студента интеграции знаний из разных областей и дисциплин. Таким способом создается основа для интеграции и обобщения знаний из дисциплин педагогического и гуманитарного циклов, предоставляется возможность применения полученных в процессе обучения знаний в конкретной практической ситуации.

Сущность контекстного обучения заключается в формировании профессиональных навыков и умений студентом еще в процессе обучения. В этой связи реализуется один из основных дидактических принципов − принцип преемственности. Благодаря внедрению технологий контекстного обучения в систему профессиональной подготовки педагогов обеспечивается преемственность между процессом обучения и будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, внедрение технологий контекстного обучения не перечит, а лишь способствует применению компетентностного и системно-деятельностного подходов, которые являются основополагающими в системе современного образования согласно стандартам нового поколения.

Согласно концепции контекстного обучения, основным элементом деятельности будущего педагога в процессе обучения является поступок. Поступок и его результат дает студенту возможность получить определенный опыт профессиональной деятельности. Как было сказано выше, в основе методики системы контекстного обучения находятся проблемные ситуации. В процессе решения данных ситуаций, приближенных к профессиональной деятельности, происходит трансформация позиции обучающегося из «получателя» в «добытчика» знаний, то есть из позиции объекта обучения студент становится его субъектом.

Таким способом осуществляется формирование личного знания из усвоенной информации и присвоение студентом социального и профессионального опыта, «выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое» [1, с. 36]. Таким образом, согласно стандартам нового поколения и требованиям, изложенным в государственных документах, теория контекстного обучения является средством повышения эффективности формирования компетентностей.

Ключевыми компетентностями для будущего педагога являются информационная, правовая и коммуникативная, наряду с мотивационной, рефлексивной, технической и гражданской. Особое значение в вопросах готовности будущего педагога к профессиональной деятельности должно быть отведено достаточному уровню сформированности коммуникативной компетентности. По мнению Л. И. Луценко, коммуникативная компетентность среди остальных является ядром профессионализма будущего учителя, ведь сущность его профессиональной деятельности заключается во взаимодействии с обучающимися [6].

Составляющие коммуникативной компетентности:

− способность слушать, воспринимать и принимать взгляды других людей, вступать в дискуссию, защищать собственную точку зрения, уметь выступать перед публикой, устанавливать межличностные контакты, решать конфликтные ситуации, уметь работать в команде [9];

− владение устной, письменной диалогической и монологической речью, создание и воспроизведение текста, соблюдение речевого этикета, ведение деловой переписки, владение бизнес-языком, решение коммуникативных задач и обладание способностью коммуникативного воздействия на реципиента [5];

– умение строить коммуникацию, непринужденно вести диалог, быть понятым другими и воспринимать мнение окружающих [8];

– способность достигать результаты в общении с людьми, избегая конфликтных ситуаций и эффектов [4];

– владение приемами профессионального общения как показатель сформированости социальной ответственности за результаты собственной профессиональной деятельности [7].

Для эффективности развития коммуникативной компетентности посредством внедрения технологий контекстного обучения ее формирование должно осуществляться путем выстраивания модели. Модель формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов предусматривает поэтапное овладение данной компетентностью в процессе профессиональной подготовки.

Модель формирования коммуникативной компетентности имеет основные структурные компоненты. Количество и специфика данных компонентов разрабатывались различными учеными-теоретиками компетентностного подхода. Опираясь на теории ведущих представителей научной школы компетентностного подхода, в частности на исследования И. А. Зимней, целесообразно за основу универсальной модели формирования коммуникативной компетентности принять схему с тремя компонентами: мотивационно-ценностным, когнитивным и операционно-деятельностным [5].

Мотивационно-ценностный компонент предполагает готовность выпускника педагогического вуза к совершенствованию коммуникативных навыков, интерес к речевой и межличностной деятельности, стремление к саморазвитию и самореализации путем овладения культурой межличностного общения и высокими коммуникативными навыками.

Когнитивный компонент направлен на формирование знаний о сущности коммуникации, о методах установления коммуникативного контакта с другими субъектами социума и субъектами профессиональной деятельности, а также на развитие знаний о путях эффективного и своевременного решения проблемных профессиональных задач на должном уровне коммуникативной культуры.

Операционно-деятельностный компонент ориентирован на развитие коммуникативных способностей в типичных и проблемных профессиональных ситуациях, в которых педагог может продемонстрировать способность к личностно ориентированному взаимодействию с умением сохранять эмоциональное равновесие и конструктивным образом разрешать конфликтные ситуации.

Операционно-деятельностный компонент формирования коммуникативной компетенции предполагает овладение ораторским искусством, умением грамотно владеть устной и письменной речью, публично представлять результаты собственной деятельности, вырабатывать стратегию, тактику и применять технику эффективного взаимодействия с субъектами системы образования, организовывать совместную деятельность для достижения социально значимых результатов.

Внедрение модели формирования коммуникативной компетентности будущих учителей с применением технологий контекстного обучения предполагает максимальную активизацию студентов на каждом этапе. При внедрении мотивационно-ценностного компонента целесообразно применять активные методы обучения, такие как дискуссия, полемика, круглый стол и другие формы, позволяющие выработать устойчивый интерес и мотивацию к повышению уровня коммуникативных способностей [1].

Такие формы работы позволят студенту, активно вовлеченному в коммуникативную деятельность, оценить свои способности и результаты коллег. Методы активного обучения позволят выработать устойчивые мотивационно-ценностные ориентиры к повышению эффективности формирования коммуникативной компетентности.

На этапе освоения знаний о сущности теории коммуникации следует придерживаться форм и методов работы, максимально активизирующих субъективную позицию студентов. Репродуктивный метод подачи знаний не позволит сформировать необходимый уро-

вень формирования речевых способностей, планируемый в когнитивном компоненте модели формирования коммуникативной компетентности.

Операционно-деятельностный компонент – наиболее благоприятное деятельностное поле для внедрения методов контекстного обучения с целью повышения эффективности формирования коммуникативных навыков будущих педагогов. Эффективными методами активизации студентов и обеспечения условий для их коммуникативной деятельности являются ролевые и деловые игры.

Путем внедрения данных форм работы в процесс профессиональной подготовки будущих учителей происходит развитие их эмпатии, коммуникабельности, эмоциональной устойчивости, способности к коллективному творчеству, организаторских способностей, умения формулировать и защищать свою точку зрения, вести дискуссию, совершенствовать мастерство публичного выступления, умения решать профессиональные конфликты [2].

Ролевые и деловые игры, приближенные к профессиональным ситуациям, позволяют не только обеспечивать условия реализации педагогического процесса, в которых студент оказывается в активной позиции получения знаний и формирования навыков, но и способствуют развитию коммуникативной, этнокультурной и толерантной компетентностей, а также культуры межличностного общения [2].

Деловые игры и разыгрывание ситуаций привлекают студентов к активным действиям, заключающимся в исполнении социальных и профессиональных ролей, анализу и сравнению способов деятельности индивидов, к совместной работе над проблемными ситуациями в группах.

Такие методы активного обучения, как диспуты, споры, дискуссии, диалогические соревнования способствуют формированию навыков работы в малых и средних группах, развитию критического мышления, освоению способов совместных действий [2].

Все эти виды работы повышают мотивацию студентов к совершенствованию уровня коммуникативной культуры и направлены на формирование у будущих педагогов умений организации собственно профессиональной деятельности с учетом эффективных путей и методов межличностного взаимодействия средствами коммуникации.

Таким образом, внедрение технологий контекстного обучения совместно с применением компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки будущих учителей позволяет повысить эффективность формирования их коммуникативной компетентности.

Формирование этой ключевой профессиональной компетентности достигается при помощи внедрения в систему профессиональной подготовки образовательной модели, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты, в каждом из которых методами контекстного обучения реализуется деятельность, направленная на повышение эффективности коммуникативных навыков и речевой культуры будущих учителей как основного средства их профессиональной деятельности и показателя готовности к ней будущих учителей.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается сущность компетентностного подхода как концептуальной основы высшего профессионального образования согласно положениям образовательных стандартов нового поколения. Одной из ключевых специальных компетентностей в системе профессиональной подготовки будущих учителей является коммуникативная компетентность. Для повышения эффективности формирования коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки педагогов целесообразно использовать инновационные технологии обучения. В исследовании рассматривается модель формирования коммуникативной компетентности путем внедрения технологии контекстного обучения в систему подготовки будущих педагогов в вузе.

Ключевые слова: компетенции, коммуникативная компетентность, технология контекстного обучения, компетентностный под-

ход, модель формирования коммуникативной компетентности, компоненты коммуникативной компетентности.

SUMMARY

The article deals with the essence of the competence approach as a conceptual framework of higher professional education under the provisions of educational standards of new generation. One of the key special competence in vocational training of future teachers is the communicative competence. To increase the efficiency of formation of communicative competence in the process of professional training of teachers it is advisable to use innovative learning technologies. The study examines the model of formation of communicative competence by implementing the technology of contextual training in system of preparation of future teachers in a higher education institution.

Key words: competence, communicative competence, technology contextual learning, competence approach, model of formation of communicative competence, components of communicative competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. − 2010. − № 5. − С. 32−37.

2. Вербицкий А. А. Развивают ли деловые игры: к проблеме классификации игровых процедур // Проблемы психологии образования: сб. статей. − 1994. − Вып. 2. − С. 12−26.

3. Головко Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. − Ставрополь, 2004. − 20 с.

4. Зеер Э. Ф., Павлов А. М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. − М.: Изд-во МПСИ, 2005. − 211 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. − М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. − 40 с.

6. Луценко Л. И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы // Педагогика. − 2005. − № 3. − С. 61.

7. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. − 1995. − № 36. − С. 55−63.

8. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. − 2004. − № 4 (№ 1337). − С. 138−142.

9. Суханова К. Ю. Работа с подростками, имеющими трудности социальной адаптации // Коррекционная педагогика. − 2003. − С. 51−58.

Л. Н. Синельникова

УДК [37.014.5:371.2]"312"

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Современное науковедение определяет концепт междисциплинарности в качестве магистрального направления в развитии научного знания и, соответственно, в формировании образовательной политики. Междисциплинарность как методологический ориентир детерминирована принципами постнеклассической эпистемологии с её установкой на синтез научного знания, поиск сходства естественнонаучного и социогуманитарного познания, следование принципу универсаль-

ного эволюционизма – единства системного и эволюционного подходов.

Цель статьи – обратить внимание на значимость междисциплинарных связей в образовательном процессе, способных поднять качество образования, обеспечить целостность компетентностного подхода в обучении, возможность мобильности и адаптивности в практической деятельности.

В мире существуют междисциплинарные факультеты, междисциплинарные учёные советы, общества междисциплинарного образования, лаборатории междисциплинарных исследований обучения. Таких форматов реализации принципа междисциплинарности у нас пока нет, как нет и классификаторов многих уже вполне сложившихся наук междисциплинарного характера. В то же время очевиден процесс формирования новых научных дисциплин, ориентированных на синтез наук, а также наблюдается рост количества мультидисциплинарных журналов: «Гуманитарные и социально-экономические науки», «Современная наука», «Современные проблемы науки и образования», «Международный журнал экспериментального образования», «Наука о человеке: гуманитарные исследования», «Научное мнение», «Научная перспектива», «Дискурс-Пи», «Современная коммуникативистика», «Мир лингвистики и коммуникации», «Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского аграрного университета» и др. Новое знание, возникающее в пространстве связей, в междисциплинарном пересечении, оказывается более прочным и профессионально ценным. Отсюда – необходимость совмещения траекторий учебно-образовательных действий для решения проблемных ситуаций, возникающих в разных науках и в их учебной реализации.

Междисциплинарность антропологии как базовой научной парадигмы XXI века обеспечивает интегрированное гуманитарное знание на основе социальной психологии, социологии, этнографии, философии, культурологии [5; 12; 7]. Антропологический интегратор определяет научно-исследовательские и образовательные векторы блока гуманитарно ориентированных наук, таких, как социолингвистика, психолингвистика, этнопсихология, лингвокультурология, дискурсология, социальная психология, политическая лингвистика и ряд других, которые уже включены в учебные планы высших учебных заведений. На очереди новая концептуальная интеграция (conceptual blending): биотика (социально-этическое учение о сбережении биологических и социокультурных ресурсов жизнеспособности), соционика (процессы обмена информацией между человеком и внешним миром) и другие науки, продолжающие формировать междисциплинарный образ современной науки. Интегрирование многих областей научного знания проявлено в пиарологии, которая включает теорию менеджмента, маркетинга, дизайна, рекламы, конфликтологии, медиалогии, имиджелогии [10; 16].

Для реализации принципа междисциплинарности в системе филологических дисциплин важно обратить внимание на новые области гуманитарного знания, такие, например, как лингвоэкология – углублённая через лингвистику экология. Лингвоэкология – направление, оформившееся на пересечении таких дисциплин, как культура речи, валеология и эмотиология [19]. Лингвоэкология нацеливает на «переживание» слова в речи, в общении, в тексте. Такую науку, как коммуникативистика можно считать перекрёстком, на котором также сходятся междисциплинарные знания, о чём свидетельствуют, например, публикации в журнале «Современная коммуникативистика» (см. презентацию журнала на портале naukaru.ru; системный подход к концепции междисциплинарности представлен в статье [2] журнала «Современная коммуникативистика»). То, что многие новые дисциплины междисциплинарного характера не имеют учебного классификатора, не убирает возможности использования в учебном процессе достигнутых результатов и собранного исследователями богатого эмпирического материала.

Установка на междисциплинарность, на продуктивный поиск путей (моделей, методик, сценариев) её реализации становится маркером смены методологического и обра-

зовательного дискурса [1; 4; 18], смены типов профессионализма. Междисциплинарный подход требует перехода от монопрофессионализма и альтернативных типов профессионализма к смене типов профессионализма. Такого рода смена характерна для ряда отечественных научных школ и для последовательно работающих в междисциплинарной парадигме исследователей. И всё-таки пока нет оснований не согласиться с мнением сторонника синергетического подхода к проблеме междисциплинарности: «Основными проблемами организации и осуществления междисциплинарных проектов являются коммуникативные: капсулирование языковых и эпистемологических пространств дисциплин, их недостаточное взаимодействие, своеобразный дисциплинарный снобизм и агрессия (что естественно, так как есть опасность нарушения защитного пояса гипотез дисциплины)» [3, с. 30].

Уровень экспликации междисциплинарных связей зависит от личных приоритетов исследователя и критериев профессиональности, на которые ориентирован вузовский преподаватель. Хорошая иллюстрация значимости личности исследователя в утверждении концепции междисциплинарности на основе холистического мышления – научно-просветительская деятельность доктора биологических и филологических наук, профессора Т. В. Черниговской – биолога, лингвиста, нейролингвиста, семиотика, психолога, психолингвиста, когнитивиста (см. видеолекции на YouTube: «Язык – интерфейс между космосом и мозгом», «Мозг и язык», «Язык и сознание: что делает нас людьми?» и ряд других).

К сожалению, в целом уровень интеграционных процессов в системе образования остаётся неоправданно низким. Обнадёживает появление междисциплинарных образовательных проектов (например, проект Нижегородского государственного педагогического университета, в котором синергия образования, требующая создания образовательных модулей нового поколения, декларируется как одна из основных стратагем изменений). Проявляется интерес к педагогической проекции междисциплинарности [11].

Междисциплинарность – это движение к единству наук и к организации процесса образования как «возрастания» (В. фон Гумбольдт), то есть к системному накоплению знаний, обеспечивающему возможность их полноценного практического применения «на выходе». Очевидна невозможность (неполная возможность) решать многие задачи формирования гуманитарно-языковых компетенций – языковой, лингвистической, коммуникативной, риторической, межкультурной и др. [15] без комплексного использования знаний различных учебных дисциплин: современного русского языка и истории языка, общего языкознания, стилистики, лингвокультурологии, риторики, этнолингвистики, психолингвистики, социолингвистики, текстологии, дискурсологии и др. Каждая компетенция в отдельности преимущественно связана с одним или двумя учебными курсами. Текстовая, коммуникативная, социокультурная, межкультурная компетенции могут быть полноценно сформированы только в условиях междисциплинарной интеграции. Насущная задача – описание стандарта уровней междисциплинарной компетентности на основе совмещённых траекторий разных дисциплин. Междисциплинарность не сводится к традиционной, нередко поверхностной, констатации межпредметных связей. Глубинная междисциплинарность требует усилий гуманитариев, направленных на формирование интерференционной карты с учётом проблемных ситуаций, обсуждение и разрешение которых возможно только на основе комплексного рассмотрения.

Междисциплинарный подход, сохраняя дисциплинарное ядро каждой учебной дисциплины, повышает уровень понимания роли и назначения гуманитарного знания, расширяет возможности его практического применения, увеличивает познавательные регистры обучения. Междисциплинарная стратагема повышает степень активности обучающихся: создаются естественные условия для диалога, дискуссионного взаимодействия всех участников учебного процесса. Междисциплинар-

ность обеспечивает целостную рефлексию, которая «может быть основана лишь на интегрированном научном знании, потому что только такое знание даёт студентам целостную картину как окружающей действительности, так и профессионально-педагогической деятельности» [14]. Обучение через исследование становится нормой, отношения между репродуктивным и продуктивным способом деятельности меняются в пользу второго.

Трансдисциплинарный характер имеют практически все учебные курсы, связанные с коммуникативно-функциональной (а значит, и антропоцентрической) парадигмой в языкознании. Операциональными единицами при этом должны быть такие образования, которые по определению междисциплинарны: текст, стиль, дискурс, языковая личность, дискурсивная личность. Каждый из названных феноменов обладает когерентностью (от лат. cohaerentio – находящийся в связи, соединённый), то есть многослойной целостностью.

Одной из важнейших методологических стратегий современного образования становится когнитивная наука [13]. «Когнитивная революция» в психологии и лингвистике существенно изменила представление о тексте, расширила возможности его междисциплинарной интерпретации. Из текста может «извлекаться» разная информация – культурологическая, риторическая, социолингвистическая и т.д. в их обобщающем соединении. В тексте как структурно-коммуникативной единице фиксируются как лексико-семантическая, грамматическая, стилистическая соотнесённость и взаимозависимость всех составляющих (слов, предложений, стилистических показателей, риторических приёмов и т.д.), так и когнитивно-прагматические показатели (пресуппозиции субъектов речи, экспликатуры и импликатуры, интенции, проявленные в формах прямого и косвенного говорения, формируются авторские коннотации и т.д.).

Работа по совершенствованию культуры читательского (для филологов – профессионального) общения с текстом должна быть постоянной и строиться как по принципу усложнения текстов (в жанрово-стилистическом отношении, в степени креативности и т.д.), так и с учётом специализации (туризм, сельское хозяйство, курортология, журналистика и т.д.). «Одухотворённость культурой» – следствие полноценной реализации принципа текстоцентричности в школьном и вузовском учебном процессе.

Принимая позицию «текст – это манифестация дискурса», считаем, что дискурс-анализ, в отличие от анализа текста, ориентирован на большую степень привлечения экстралингвистических показателей – социальных, культурных, ситуативно прагматических, то есть на реальную (расширенную и углублённую) междисциплинарность.

В тесном междисциплинарном взаимодействии находятся стиль и текст и соответствующие учебные курсы. Матрица современных дискурсивных практик не укладывается в систему функциональных стилей. В пространстве стилистики, организованном традиционными функциональными стилями, всё меньше «бесспорных» фактов. Стремление соотнести функциональную дифференциацию языка и речи с институциональными дискурсами (например, в такой формулировке – «Функционирование стиля как дискурса») свидетельствует о конкурентных отношениях между традиционными теориями стиля и современным дискурсивным «бумом» [9; 6].

Дискурс – это динамическое и открытое пространство социальных действий и интеракций. Дискурсивная личность – многопараметральный феномен, гибкий конструкт, постоянно трансформируемый в ходе социального взаимодействия [17]. Процесс становления дискурсивной личности – это процесс формирования идентичностей, в том числе новых социальных идентичностей, возникающих в изменяющихся условиях жизни. Происходит расширение дискурсивного пространства личности, которое при определённых условиях превращается в культурное пространство.

Мотивационный параметр проявляется в коммуникации и определяется потребностями, которые могут изменяться и трансформироваться в изменяющемся мире ценностей.

Дискурсивные личности – участники коммуникативных событий, в условиях которых и происходит выбор соответствующих средств: лексических, грамматических, стилистических как тактических действий, соответствующих речевой стратегии. Дискурс по определению соотносим с диалогической парадигмой, с тем, что реализация *я* невозможна без соотношения с *ты*. Интеракция, трансакция, диалогическое единство – основные единицы дискурс-анализа и существенно значимые проявители дискурсивной личности. В интеракциях реализуются разные смысловые модусы и в разном стилевом оформлении. Языковая личность в интеракциональном контексте и есть дискурсивная личность, которая формируется на пересечении коммуникативных и когнитивных факторов.

Междисциплинарный формат учебных действий меняет способы контроля знаний, и в перечень форм контроля могут включаться собственный эмпирический материал, собранный с применением междисциплинарных методик (социометрические методы, контент- и интент-анализ, ассоциативный эксперимент, конверсационный анализ, кейс-метод, мониторинг, дискурс-анализ). Ранжирование качества знаний по уровню эффективности организации коммуникативного события по заданной теме, стилю, жанру и «фактору адресата» – важный показатель уровня профессиональности филолога. Эвристический потенциал когнитивно-дискурсивной модели, позволяющей описать сложную систему взаимозависимостей и взаимосвязей, особо важен для формирования междисциплинарной (метапредметной) компетенции, в основании которой лежит «способность языковой личности успешно функционировать в динамически изменяющемся бытийном контексте» [8], умение и способность переключаться с одного статусно-ролевого регистра на другой для успешной аффилиации с собеседниками как в публичной речи, так и в межличностном общении. Культура речи, культура общения, практическая стилистика в этом случае должны соотноситься с прагматикой и в этой совместности входить в предмет неориторики.

Междисциплинарность не просто научный тренд, актуальный для настоящего времени, но и обращённый в будущее формат исследовательских и образовательно-педагогических действий, обладающий большими возможностями для организации и целостного гуманитарного знания и продуцирующий интегрированные формы презентации учебного материала и контроля за его усвоением.

Масштаб проблемы междисциплинарности неизмеримо больше, чем его можно в настоящее время описать теоретически, а тем более – в варианте практических рекомендаций. Но несколько оценочных положений представляются очевидными: междисциплинарный подход обеспечивает высокое качество образования через повышение уровня мотивации и развитие целостной рефлексии; аксиологический потенциал междисциплинарности способствует развитию творческих способностей и критического мышления; знания, интегрированные по вектору междисциплинарности, имеют долгострочный характер.

Издательство «Книга по требованию», проявившее в 2013 г. коммерческий интерес к монографии «Междисциплинарность в науках и философии», изданной в 2010 г. [12], приводит авторскую аннотацию: «Междисциплинарное взаимодействие – отличительная черта современного научного и других типов интеллектуального производства. Сегодня в большинстве наук решение крупной проблемы невозможно без междисциплинарного взаимодействия учёных. И его отличие состоит в том, что оно может происходить без институциональных преобразований, на уровне личного общения и даже в форме безличного заимствования результатов и методов других наук». Ожидание институциональных преобразований может затянуться, но затягивать реализацию идеи междисциплинарности значит увеличивать дистанцию между достигнутым научным знанием и актуальными задачами формирования современного специалиста.

С ориентацией на междисциплинарные исследования по инициативе кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Института филологии, истории

и искусств Гуманитарно-педагогической академии сформирован Ялтинский дискурсологический кружок (ЯДК) как сетевой проект, в состав исполнителей которого входят ведущие учёные, во многом определяющие развитие современного филологического знания. Приводим текст Манифеста ЯДК.

Манифест

О замысле. Ялтинский дискурсологический кружок (ЯДК) − гуманитарный сетевой проект, предполагающий плодотворное содружество, заинтересованный и открытый научный диалог его участников. Формат совместных действий мы обозначили словом «кружок» – круг людей по интересам, дружеское сообщество, объединённое заботой о значимых проблемах. В выборе номинации обозначена рецептивная связь декларируемого замысла с Пражским лингвистическим кружком (1926–1953 годы), идеи которого (в том числе представление о языке как функциональной системе, обладающей целевой направленностью) получили мощное развитие. Эффекты аттракции, проявленные в небольшой группе ответственных, профессионально состоятельных и увлечённых проблемой людей, могут оказаться значимыми для широкого круга исследователей, в том числе в научной перспективе.

ЯДК консолидируется темой «Дискурсология: возможности интерпретации гуманитарного знания», в формулировке которой обозначены два взаимосвязанных аспекта – теоретический (методологический) и практический (прикладной). Первый ориентирует на интегративные действия исследователей по выработке методологии дискурс-анализа с учётом а) парадигмальных отношений между стилем, текстом и дискурсом, б) современных коммуникативных практик, конфигурация которых «размывает» границы стиля, формирует новые признаки и категории текста, заставляет подчиняться правилам и нормам когнитивно-дискурсивной среды – процессам реального речепроизводства. Второй предполагает внимание к проблемам междисциплинарности, их реализации в исследовательском пространстве и в учебно-образовательном процессе (в первую очередь в программах учебных курсов «речевого» направления – стилистики, риторики, лингвистического анализа текста, дискурсологии).

Об основных принципах. Сохранение личного исследовательского пространства считаем одним из принципов научной деонтологии. Но заявленная совместность предполагает внимание к общему проблемному полю и проблемной ситуации, связанной со сложной траекторией отношений между стилем, текстом и дискурсом. Показ интерпретирующей силы дискурса невозможен без обращения к рядоположенным феноменам – стилю и тексту, отношения между которыми постоянно обновляются под влиянием когнитивной движущей силы, действующей как под влиянием языковой системы, так и испытывающей воздействие извне. Не отвергая установки на преемственность традиций, считаем необходимым реализовать корректные формы перехода к приращению знаний через расширение пространства наблюдений за современными коммуникативными процессами, апробацию новых исследовательских подходов и методов.

О намерениях. Признавая междисциплинарность ведущим концептом современного гуманитарного знания, участники ЯДК считают важным определить резервы и возможности для преодоления методологических «нестыковок», проявленных в терминологической несогласованности, в нарушении баланса между традиционными и новаторскими подходами к стилю, тексту, дискурсу. Для современного положения вещей особо значим вопрос о «линии соприкосновения» сущностных (дефинитивных) признаков стиля, текста, дискурса, принципов и аргументов их совместного существования в исследовательском пространстве и в учебно-образовательном процессе. В условиях далеко не всегда оправданной методологической гетерогенности увеличение объёма опубликованных материалов не способствует уменьшению количества бесспорных фактов в области стилистики, текстологии и дискурсологии. «Информационный шум» так же опасен в науке, как

и в других областях социально (и гуманитарно) ориентированной деятельности. Очевидна необходимость совместного апробирования интеграционных моделей как сугубо научного, так и образовательно-учебного действия.

О персоналиях. ЯДК представлен видными учёными, дисциплинарные интересы которых связаны с разными направлениями гуманитарного знания: филологией (в таких её ответвлениях, как стилистика, риторика, теория текста и практика его анализа), философией, политологией, социологией и дискурсологией. Профессиональная паспортизация большинства участников ЯДК основывается на реальной, проявленной во множестве публикаций, междисциплинарности.

О внедрении инноваций. Увидеть проблему комплексно – значит обеспечить качественный уровень образования. Всё более очевидной становится недостаточность знаний одной дисциплины, искусственно изолируемой от дисциплин, соположенных по предмету и объекту исследования. Если меняются стандарты академической науки, должны меняться и образовательные стандарты. Новые технологии в образовании – это новые образовательные модули, основанные на междисциплинарности. Есть основания для синхронизация образовательных стратегий через выявление общего интегративного поля естественным образом «проникающих» друг в друга учебных курсов – стилистики, риторики, текстологии, дискурсологии. Постепенно нужно идти по пути трансформации полидисциплинарности в междисциплинарность, а в перспективе – к конвергентности (соединения, сходимости) как основе для целостного гуманитарного знания, обеспечивающего качественный уровень образования. Дискурсология, как представляется, способна обеспечить такой переход, обозначить «точки роста» (расширения и углубления) знания о языке и обществе. Системообразующие признаки стиля и текста – основа для выявления лингвистических составляющих дискурса.

Виды деятельности. Проведение заседаний ЯДК (не менее двух раз в год); организация видеоконференций, диспутов, совместные публикации, подготовка коллективных монографий и учебных пособий.

Промессив (обещание и надежда). Сохранить высокий уровень дискуссионности по проблемам развития гуманитарного знания и его влияния на образовательный процесс и общество в целом. Усилить внимание ко всей фактуре речи, обилию новых речевых практик, что в комплексе должно стать предметом как исследовательского интереса, так и необходимых обществу просветительских действий. Если попытаться всё объяснить, можно всё испортить. При всей странности этого суждения есть основание отнести его посыл к языковой и концептуальной картинам мира. Но если не пытаться, можно потерять чувство реальности и перспектив и тоже всё испортить. Будем продолжать заниматься текстом во всех его аспектах, думать и заботиться о стиле, но в конечном итоге только дискурс откроет возможность перехода на новый концептуальный уровень, имя которому – конвергентность.

Учредители ЯДК:

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в г. Ялте,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Стилистическая комиссия МКС кафедры стилистики русского языка факультета журналистики),

Российский государственный социальный университет, кафедра русского языка и литературы (Москва),

Отдел философии Института философии и права УрО РАН (Екатеринбург),

Белгородский национальный исследовательский университет (кафедра коммуникативистики, рекламы и связей с общественностью),

Орловский государственный университет искусств и культуры (кафедра иностранных языков),

Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко (кафедра русского языкознания и коммуникативных технологий).

АННОТАЦИЯ

В статье обращается внимание на важность и необходимость междисциплинарного подхода, способного обеспечить целостность знания обучающихся и быть гарантом мобильности специалиста в будущем. Междисциплинарность лежит в основе большинства компетенций, на формирование которых ориентируют дисциплинарные общеобразовательные программы. Общекультурная, коммуникативная, социокультурная, этнокультурная, межкультурная компетенции основываются на знаниях и умениях, заложенных в содержании многих гуманитарных наук: философии, филологии, педагогики, психологии, этики. Междисциплинарные связи в филологии обеспечивают текст и контекст, сочетание которых современная наука квалифицирует как дискурс.

Ключевые слова: междисциплинарность, интеграция, текстоцентричность, дискурс, дискурс-анализ, языковая личность, дискурсивная личность, синергия образования, междисциплинарные методики.

SUMMARY

The article draws attention to the importance and necessity of interdisciplinary approach that can ensure the integrity of knowledge of students and be a guarantor of professional mobility in the future. Interdisciplinarity is the basis of most of the competencies, the formation of which is oriented disciplinary educational program. General cultural, communicative, socio-cultural, ethno-cultural, intercultural competencies are based on the knowledge and skills embedded in the content of many of the humanities: philosophy, philology, pedagogy, psychology and ethics. Interdisciplinary communications in philology provide the text and the context, the combination of which is qualified by modern science as a discourse.

Key words: interdisciplinarity, integration, text centricity, discourse, discourse analysis, linguistic identity, discursive identity, synergy of education, interdisciplinary methods.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О. Ю. Коммуникативное образование студентов педагогических вузов на основе идеи междисциплинарности // Педагогическое образование и наука. – 2006. − № 2. – С. 24–28.

2. Брукс Е. Е. Построение концепции целостного образования в НИЯУ МИФИ // Современная коммуникативистика. – М.: ИНФРА-М. V. 4.1.2. − С. 25–33.

3. Буланов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.

4. Вишнякова Е. Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 23 с.

5. Гусельцева М. С. Культурно-психологический анализ в психологии и смежных науках // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2009. – № 2 (4). − URL: http://psustudu.ru.

5. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: коллективная монография. – М.: Флинта; Наука, 2014. – 268 с.

6. Иконникова С. Н. Междисциплинарные связи культурологи [Электронный ресурс]. − URL: http://www.countries.ru

7. Казыдуб Н. Н. Когнитивно-дискурсивное моделирование вариативной образовательной среды // Magistr Dixit: научно-педагогический журнал Восточной Сибири [Электронный ресурс]. − 2012. − № 4 (12). − URL: http://md.islu.ru.

8. Клушина Н. И. От стиля к дискурсу: новый поворот в лингвистике // Язык, коммуникация и социальная среда. − Воронеж, 2011. – Вып. 9. − С. 26–33.

9. Кужелева-Саган И. П. Научное знание о связях с общественностью (PR): философский анализ. − М.: Либроком, 2011. – 464 с.

10. Междисциплинарность как научная проблема и её педагогические проекции [Электронный ресурс]. − URL: www.pandia.ru.

11. Междисциплинарность в науках и философии. – М.: Изд-во ИФРАН, 2010. – 105 с.

12. Панина Е. М. Когнитивная наука как комплекс междисциплинарных исследований: дис. … канд. философ. наук. – М., 2001. – 124 с.

13. Позднякова О. К. Средства формирования гуманистической позиции студента вуза // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной педагогики» (15 февраля 2010 г.) [Электронный ресурс]. – URL: http://sibac.info.

14. Синельникова Л. Н. Компетенции как критерии идентичности языковой личности // Учёные записки Таврического национального университета. Сер. «Филология. Социальные науки». – Симферополь, 2010. − Т. 23 (62). − № 2. − Ч. 2. − С. 354–364.

15. Синельникова Л. Н. PR-дискурс как конвергентная социальная коммуникация // Современный дискурс-анализ. − 2013. –№ 8. − С. 8–27. − URL: http://discourseanalysis.org/ada3.pdf.

16. Синельникова Л. Н. Концепт «дискурсивная личность»: междисциплинарная параметризация // Научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». − 2013. – № 1 (21). − С. 42–44. – URL: www.grani.vspu.ru.

17. Титовец Т. Е. Интеграция в науке, обществе и образовании как императив времени // Мировоззренческие и философско-методологические основания инновационного развития современного общества: Материалы международной научной конференции (г. Минск, 5–6 ноября 2008 г.). − Минск: Право и экономика, 2008. – 540 с.

18. Шаховский В. И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 1 (19). – М.: Институт языкознания РАН, 2014. − С. 13–21.

И. А. Тортунова

УДК 81'27:371.3:8

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ФУНКЦИЙ ЗАГОЛОВКОВ ПЕЧАТНЫХ СМИ КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БАЗОВЫМ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Важнейшим структурным и семантическим элементом журналистского текста является его имя, которое и представляет собой заголовок. Находясь над текстом, отграничивая, отделяя один материал от другого на печатной полосе газеты или журнала, заголовок обладает относительной самостоятельностью, отражает ведущие речевые тенденции времени, становится средством реализации базовых функций языка. Именно поэтому изучение и анализ заголовков текстов печатных СМИ разной направленности остается одной из актуальных проблем современной науки, изучение которой позволяет внести вклад в развитие коммуникативной лингвистики, дополнить и развить существующие представления о базовых функциях названия текста.

Изучение типологии и функций современных заголовков, а также их лингвистический анализ позволяет создать новую методику преподавания таких дисциплин, как «Функциональная стилистика», «Русский язык и культура речи», «Язык масс-медийной коммуникации», «Основы деловой коммуникации» и других, связанных с изучением и систематизацией знаний о публицистическом и официально-деловом функциональных стилях речи, анализом их современного состояния и тенденций развития, базовая из которых – слияние и взаимодействие – наглядно демонстрируется в журналистских текстах, причем даже в деловых печатных СМИ.

В настоящее время написано большое количество работ, посвященных названиям, заголовкам, формам номинации художественных, публицистических и документальных текстов [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15 и др.]. Ученые активно анализируют такие проблемы, как смысловая и синтаксическая самостоятельность заголовков, языковые функции названий статей печатных СМИ, а также уделяют внимание языковому оформлению текстов печатных СМИ, в которых заголовок играет не последнюю роль. Исследователей также привлекает проблема реализации в заголовках теорий воздействия и номинации, а также систематизация художественных приемов, используемых в современных заголовках. Анализ ключевых языковых функций заголовков также является актуальной проблемой отечественной филологической науки. И именно поэтому может стать основой методики обучения студентов.

Соотношение языковых функций в заголовках зависит от особенностей каждого конкретного текста, его жанра, типа речевой культуры, который представляет собой конкретное издание. Решение вопроса о функциях заглавия связано с типом текста и его стилистической принадлежностью.

Речевая культура определенного печатного СМИ формируется под воздействием ряда факторов: истории создания, статуса, типовой принадлежности, объема. Тематика печатного СМИ определяет содержание лексических единиц издания. Так, в деловой прессе часто используются термины, профессионализмы, речевые шаблоны. См. *тьютор; дистрибьютор; в соответствии с указом; специалист по информационным технологиям; инновационные модели* и др. В прессе развлекательной – сленг, жаргонизмы, вульгаризмы: *комп; крутизна; суперский; пацан* и др. Лексический состав журналистского текста находит отражение и в заголовках.

Одним из заданий, предлагаемых на занятии студентам, является сопоставительный анализ заголовков материалов, опубликованных в печатных СМИ разных типов (деловая пресса; развлекательная пресса; глянцевые журналы; справочно-информационные издания и др.). Например: *90 дней до лета; Как похудеть за 5 дней?; Вот это ВО!!!; Куда идем мы, куда катимся?; Зачем приперлась?; Почем пилюльки для народа?; Второй семестр учебного года может начаться для студентов позже* и др. Проведенный функционально-стилистический анализ позволяет повторить теоретический материал о типологии современных печатных СМИ, систематизировать знания о лексическом составе современного русского языка.

Современный заголовок обладает языковой многофункциональностью, на что неоднократно указывали ведущие отечественные лингвисты. Так, Г. О. Винокур в работе «Глагол или имя?» указывает на обозначающую, указательную и рекламную функции названий газетных заголовков. По мнению исследователя, роль заглавия состоит в том, чтобы «указать на событие и его обозначить», а также «разрешить проблему внешней занимательности, увлечь читателя, заинтриговать заманчивой сюжетностью» [4, с. 132]. В. А. Вомперский указывает на такие функции заглавия, как коммуникативная, воздействующая (апеллятивная), экспрессивная, графически-выделительная [5, с. 83]. Последняя функция связана с тем, что заголовок все чаще становится неотъемлемой частью креолизованного текста.

Обращаясь к разным стилистическим типам текстов, лингвисты называют разные функции заглавий, связанные с их особенностями. Так, Н. А. Кожина, говоря о заглавиях художественных текстов, подчеркивает, что заглавие художественного текста выполняет два типа функций: внутренние, «с позиции автора» (назывная; функция изоляции и завершения: текстообразующая) и внешние, «с позиции читателя» (репрезентативная: соединительная; функция организации читательского восприятия) [7, с. 15–16]. Н. П. Харченко выделяет номинативную, информативную, рекламную, функцию убеждения и конспективную функцию заглавия [15, с. 9]. Если первые три характерны для любого заголовка, то две последние (функция убеждения и конспек-

тивная), по мнению автора, присущи заглавиям именно научных текстов, порождены их спецификой.

Заголовок помогает отделить материалы друг от друга, зрительно выделить их на полосе, способствует композиционной организации печатных текстов. Заголовок современного печатного журналистского материала представляет собой языковую структуру, стоящую над текстом статьи, предваряющим и называющим его. Заголовок воспринимается как самостоятельное высказывание, обособленное композиционно, но при этом одновременно является смысловой частью текста, который он озаглавливает.

Заголовки имеют двойственную идейно-смысловую структуру, и с этим связаны основные трудности их изучения. С одной стороны, заголовок является языковой единицей, имеющей относительную самостоятельность, – он стоит перед текстом и выделяется при помощи неязыковых средств: цвет, шрифт, верстка, оформление. Как правило, заголовки являются самостоятельными стилистическими и синтаксическими конструкциями и поэтому часто воспринимаются как речевые элементы, находящиеся вне текста.

С другой стороны, не существует заголовков, не связанных по содержанию с нижеследующим текстом. Поэтому заголовок необходимо расценивать и как полноправный смысловой компонент текста. Таким образом, заголовок и текст можно определить как макроструктуру, уровни которой находятся в неразрывном единстве.

Заголовок – «визитная карточка» любой статьи, он должен «бросаться в глаза», заинтересовывать читателя, выгодно «подавать» материал. «Первый крючок, на который можно поймать читателя, – это заголовок. Он должен быть привлекательным, т.е. волновать, интриговать, побуждать к дальнейшему прочтению текста» [6, с. 89]. Открывая газету или журнал, читатель обращает внимание, в первую очередь, на заголовки, просматривая которые заинтересовывается содержанием текста. С языковой и графической привлекательностью современных заголовков связаны основные требования, к ним предъявляемые. Броскость, емкость, лаконичность, яркость, оригинальность формы – это те художественно-стилистические принципы, которые позволяют обеспечить различные языковые функции заголовков современных печатных СМИ.

По форме заголовок может быть предложением или словосочетанием, а также представлять собой конструкцию, построенную по принципам экспрессивного синтаксиса: *Я думаю о вас; Парад Победы пройдет на Красной площади 9 мая; Куда податься дачнику?; А что реформа?!; Хочу и полечу; Орел мебель – мебель высокого полета.* Выбор формы заголовка непосредственно связан с жанровой спецификой статьи. Как самостоятельная речевая единица современный заголовок текстов печатных СМИ обладает большими выразительными возможностями.

Заголовок называет текст и, следовательно, выполняет номинативную функцию, которая дает возможность читателям выделить конкретный текст из массы других. Для выделения заголовка в тексте используется графически-выделительная функция заглавия, реализуемая неязыковыми средствами: с помощью шрифтовых выделений, использования цвета, графических средств (линеек, рисунков), приемов верстки (размещения материалов на газетной странице).

В заголовке реализуется и информативная функция. Он предоставляет читателю базовую первоначальную информацию о тексте, «связываясь с тем или иным содержательным элементом (основной мыслью, тезисом, образом героя, деталью, иллюстрацией)» [10, с. 58]. Исследования психологов доказывают, что большая часть читателей уделяет внимание только заголовкам. Подготавливая адресанта к восприятию и усвоению текста, он становится полностью понятным только после его прочтения.

Таким образом, можно говорить о том, что в современных печатных заголовках находят отражение все базовые языковые функции, детально описанные В. В. Виноградовым, а также те, которые были изучены его последователями:

1. Номинативная функция. Это исторически сложившаяся исходная функция заглавий, так как они возникли, чтобы назвать текст. Эта функция объединяет все заголовки, независимо от их структуры и индивидуальных особенностей.

2. Информативная функция. Она так же универсальна – всякое заглавие так или иначе информирует читателя о тексте.

3. Коммуникативная функция связана с теорией коммуникации – заголовок является сообщением, адресованным читателю, он рассчитан на его восприятие и интерпретацию.

4. Функция воздействия, в основном, реализуется в экспрессивных заголовках при помощи речевой игры, образных средств, приемов художественной выразительности, юмора.

5. Рекламная функция. Заглавие должно привлечь внимание читателя. С ростом количества печатных и электронных СМИ эта функция приобретает все большее значение;.

6. Разделительная функция, связанная с креолизацией текстов современных печатных СМИ. Заглавие выделяет текст из окружающего пространства. Осуществление этой функции происходит в основном за счет графических средств: заглавие печатается перед текстом, выделяется шрифтом, особым цветом и т.п.

7. Экспрессивно-апеллятивная функция. Заглавие может выявлять авторскую позицию, а также психологически готовить читателя к восприятию текста. Экспрессивность заглавия может быть выражена с помощью как языковых, так и внеязыковых средств, например, графических (ср., например, игру шрифтами у футуристов).

Системный филологический анализ описанных языковых функций, представленных в названиях, позволяет студентам выработать навыки стилистического исследования текстов. Из базовых заданий, предложенных обучающимся, можно назвать следующие: перечислите формы речевой игры, представленные в заголовках; выберите из текста заголовка оценочно-экспрессивную лексику; назовите нейтральные лексические единицы; найдите в заголовках примеры тропов; найдите примеры риторических фигур; определите функции языка, представленные в заголовках.

На занятиях также следует уделять внимание описанию и анализу кумулятивной, культурно-исторической, документальной и другим языковым функциям современных заголовков печатных СМИ.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены основные формы работы при изучении типологии и языковых функций заголовков в курсе филологических дисциплин. Обосновывается необходимость осуществления функционально-стилистического анализа заголовков современных печатных СМИ, который позволяет систематизировать знания о лексическом составе современного русского языка.

Ключевые слова: заголовок, текст, функция, языковой, СМИ.

SUMMARY

The article deals with the main forms of work in the study of typology and language functions of titles in the course of philological sciences. It substantiates the necessity of functional and stylistic analysis of titles of contemporary print media to systematize knowledge of the lexical composition of the modern Russian.

Key words: title, text, function, language, media.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова О. Ю. Проблема связи заголовка с содержанием текста // Ярославский педагогический вестник. – 2007. – № 3. – С. 52–56.

2. Валгина Н. Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 173 с.

3. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.

4. Винокур Г. О. О языке художественной литературы. – М.: Высшая школа, 1991.

5. Вомперский В. А. К изучению синтаксической структуры газетного заголовка // Искусство публицистики (проблемы теории и мастерства). – Алма-Ата, 1966. – С. 82–85.

6. Горкина М. Б., Мамонов А. А., Манн И. Б. PR на 100 %. Как стать хорошим менеджером по PR. – М., 2004.

7. Кожина Н. А. Заглавие художественного произведения: структура, функции, типология (на материале русской прозы XIX–XX веков): автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 1986. – 22 с.

8. Костомаров В. Г. Из наблюдений за языком газеты: газетные заголовки // Из опыта преподавания русского языка нерусским. – М., 1965. – Вып. 3. – С. 162–185.

9. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. – М., 1986.

10. Лазарева Э. А. Заголовок в газете. – Свердловск: Урал. гос. ун-т, 1989. – 91 с.

11. Маслова-Лошанская С. С. О процессе наименования // Скандинавский сборник. XVIII. – Таллин, 1973.

12. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. Виды наименований. – М., 1977.

13. Солганик Г. Я. Стилистика публицистической речи // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Из-во МГУ, 2004. – С. 269.

14. Хазагеров Т. Г. Функции стилистических фигур в газетных заголовках (по материалам «Комсомольской правды»): автореф. дис. … канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 1984. – 24 с.

15. Харченко Н. П. Заглавия, их функция и структура (на материале научного стиля современного русского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1988. – 21 с.

Е. С. Горобец
М. Н. Попов

УДК 373.3.018:004

ЗНАЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На современном этапе развития общества информационные технологии стали неотъемлемой частью жизни человека. На сегодняшний день происходит активное становление новой системы образования, которое ориентирует на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Современные исследователи доказали, что существует значительная разница между знаниями людей, обучаемых при наличии компьютера, и людей, процесс обучения которых проходил без помощи «умной машины». Информационно-коммуникативные технологии должны стать не дополнением в обучении, а неотъемлемой частью образовательного процесса.

Цель статьи − выявить и раскрыть образовательные возможности развития информационно-компьютерной культуры младших школьников в контексте информатизации образования.

Компьютеризация школьного образования относится к числу крупномасштабных инноваций, пришедших в российскую школу в последние десятилетия.

Сегодня нельзя считать преподавание дисциплин качественным, если учитель не использует в своей работе с обучающимися компьютерные технологии и Интернет.

Если говорить о начальной школе, внедрение информационно-компьютерных тех-

нологий (ИКТ) в учебно-воспитательный процесс является целесообразным и перспективным. Рассмотрим, что дает внедрение ИКТ для учащихся начальной школы.

Применение новых компьютерных технологий при изучении различных предметов школьной программы способствует формированию общеучебных умений и навыков. Одно из важнейших преимуществ компьютера как средства обучения − возможность в наглядной форме представлять разнообразного рода зависимости, числовые соотношения. Поскольку наглядно-образные компоненты мышления играют исключительно важную роль для учащихся младшего школьного возраста, то использование компьютера в обучении, в том числе и во время объяснения многих теоретических понятий, оказывается чрезвычайно эффективным, так как это позволяет представить изучаемый материал в наглядной выразительной форме, с привлечением цветной окраски, анимации, динамических иллюстраций. Комплексное воздействие на чувственное восприятие мультимедийных средств в компьютерных программах для младших школьников осуществляется благодаря сочетанию наглядно-образной, графической и алфавитно-цифровой информации на экране компьютера со звуком.

Эффективное применение компьютерных программ предполагает включение обратной связи уже на этапе восприятия информации, а непрерывный индивидуальный контроль дает возможность корректировать направление восприятия, формировать правильный образ. Широта применения различных форм представления материала облегчает его доступность для младшего школьника, а также способствует лучшему осознанию. Использование компьютеров в процессе обучения младших школьников позволяет учителю добиться устойчивого внимания к материалу, который изучается. Характерные для компьютера элементы, как и все необычное, неожиданное, вызывают у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, позволяют поддерживать постоянное внимание ребенка, помогают усвоить любой материал.

Компьютер с его возможностями быстрой смены игрового персонажа, выполняемых действий, места действия, уровня сложности задач позволяет учителю удерживать интерес младшего школьника к выбранной теме и, как следствие, обеспечивает лучшее усвоение учебного материала. Детям младшего школьного возраста трудно ставить перед собой дальние цели. В связи с этим учитель, стимулируя активное участие ребенка в учебном процессе, для повышения мотивации использует близкие цели. Современные компьютерные системы обучения ставят перед ребенком вполне достижимую и понятную цель.

Использование компьютера в обучении младших школьников создает творческую позитивно-эмоциональную атмосферу на уроке, дети с нетерпением ожидают «компьютерных» уроков, их мотивация к обучению очень высока. Для ребенка, который работает за компьютером, очень важно то, что каждое его действие мгновенно отображается на экране, то есть ученик наглядно видит результат. Компьютер не только мгновенно реагирует на действия ученика, но и одновременно меняет ситуацию на экране в соответствии с действиями учащихся. Это позволяет работать с компьютером в условиях активного взаимодействия и осознавать, к каким последствиям приводят выполненные действия.

Благодаря тому, что компьютер мгновенно и абсолютно точно выполняет предоставленные ему указания и демонстрирует их результат на экране, ученик получает возможность сразу увидеть результаты своих действий и убедиться в том, правильны ли они. Важной особенностью этой программы является то, что ученику предоставляется возможность изменять уровень выполняемых задач, поэтому, успешно справившись с более легкой задачей, он может испытать свои силы на более сложном уровне, и это способствует его самоутверждению, позволяет добиться больших успехов. Овладение знаниями в начальной школе − это тот фундамент, на котором будет строиться все дальнейшее обучение ученика. Перед учителем стоит

ответственная задача − добиться должного усвоения программного материала каждым ребенком. Применение компьютера на уроке способствует реальной индивидуализации и дифференциации обучения.

Дети с высоким уровнем умственной деятельности могут с помощью компьютера знакомиться с новым материалом, получая новые сведения, или углублять свои знания, выполняя упражнения повышенной сложности. Ученики с заниженным уровнем умственной деятельности могут работать с компьютером в индивидуальном темпе, не замедляя продвижение класса по программе. Дети, которые пропустили занятия, могут ликвидировать пробелы в своих знаниях на отдельных этапах урока или во внеурочное время.

Использование компьютеров в процессе обучения младших школьников является одним из эффективных способов индивидуализации обучения, развития интеллектуальных умений и навыков ребенка, создания положительного эмоционального фона обучения, а также повышения мотивации. Внедрение информационных технологий в практику начального обучения накладывает определенный отпечаток на развитие младшего школьника, для которого компьютер становится равноправным партнером, способным точно реагировать на его действия и запросы. Работа с компьютером развивает у детей умение планировать свою деятельность, принимать ответственные решения, анализировать, организовывать и передавать различные виды информации, самостоятельно выбирать цели и строить планы, разрабатывать проекты и воплощать их на практике.

Задача обучения состоит в развитии задатков и способностей человека, формировании гармонично развитой личности, формировании моральных и культурных качеств, соответствующего поведения в обществе. Обучение, которое в качестве ведущей цели ставит обеспечение (организацию) развития высших психических функций личности в целом путем овладения внешними средствами культурного развития, является развивающим и приобретает при этом целенаправленный характер. Результатом такого обучения становится достижение ребенком определенного уровня развития его личности, индивидуальности.

Компьютер позволяет индивидуализировать работу с каждым учеником, выбрать соответствующий его возможностям уровень сложности задач, которые ему предлагаются. Темп выполнения задач при работе с компьютером задает сам ученик, что позволяет ему работать самостоятельно, не тратя времени на то, чтобы подождать детей, которые не поспевают вместе с ним усвоить материал. Немалую роль играет и то, что ученик, работая за компьютером, имеет возможность настроить компьютерную среду согласно своим потребностям и предпочтениям. Средства графики, музыкальные фрагменты снимают напряжение, способствуют лучшему восприятию эстетически представленной начальной информации.

Почти во все компьютерные программы, разработанные для младших школьников, встроена система контекстной поддержки, которая способна помочь ребенку сделать следующий шаг в решении задачи. Если в процессе работы с компьютерной программой ученик испытывает затруднение и не может отреагировать на созданную на экране компьютера ситуацию должным образом, компьютер предоставляет ему контекстную помощь. В процессе работы с компьютером ученик непременно получает одобрение каждого правильного действия. В учебных компьютерных программах предусмотрено поощрение не только за конечный результат выполнения сложной задачи, но и за каждый шаг продвижения школьника вперед; даже незначительные, малые победы компьютер не оставит без внимания. Он не только позволяет добиться успеха за небольшой промежуток времени, что в свою очередь вызывает желание работать еще и еще, но и позволяет ребенку почувствовать заметность и результативность своих действий.

Отмеченные особенности обучения с использованием компьютера, а именно: удобная и своевременная помощь при выполне-

нии задач, встроенная система поощрений и одобрения правильных действий, комфортные условия для учебной деятельности школьника – создают в комплексе ситуацию успеха, дают возможность ребенку учиться в атмосфере поддержки, положительных переживаний и эмоций.

Приведенный выше анализ особенностей деятельности учащихся с использованием компьютера является основанием для выделения факторов положительного влияния, которые обуславливают целесообразность использования компьютера для формирования интеллектуальных умений ученика, которое происходит в процессе его обучения. К таким факторам можно отнести:

− органическое сочетание учебно-тренировочной деятельности с игровой;

− создание положительного эмоционального фона для деятельности ученика;

− реализацию атмосферы успеха;

− адаптацию учебной среды к индивидуальным особенностям и запросам ученика.

Кроме того, в процессе работы с компьютером формируются волевые черты ребенка, его инициативность и самостоятельность.

Таким образом, возможность органического сочетания учебно-тренировочной деятельности с игровой опирается на такие выявленные нами факторы положительного влияния деятельности с компьютером на формирование интеллектуальных умений:

− динамическая вариативность созданных на экране компьютера ситуаций;

− возможность разнообразного сюжетного оформления деятельности;

− наличие удобных средств манипулирования объектами на экране;

− иллюстрация результатов действий ученика;

− мгновенная реакция программного средства на действия ученика.

Доказано, что систематическое использование компьютера в обучении младших школьников способствует формированию интеллектуальных умений учащихся, в том числе умений планировать и анализировать, повышает мотивацию учебной деятельности. Использование дидактических компьютерных игр и предметных сред в процессе обучения больше влияет на формирование умения анализировать; привлечение учащихся к выполнению на компьютере специально разработанных заданий способствует эффективному формированию умения планировать; внедрение компьютера в процесс обучения дисциплинам начальной школы положительно отражается на повышении мотивации учебной деятельности младших школьников.

АННОТАЦИЯ

В сфере образования появляется тенденция к увеличению роли средств и продуктов для улучшения качества обучения. В данной статье анализируется процесс внедрения информационных технологий в сферу образования, а также влияние компьютеризации на качество обучения младших школьников.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютеризация образования, образование младших школьников.

SUMMARY

There is a tendency to increase the role of tools and products to improve the quality of education. This article analyzes the process of introduction of information technologies in education, and the impact of computerization on the quality of training of younger schoolchildren.

Key words: information and communication technologies, computerization of education, education of younger schoolchildren.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. − 2-е изд. − Казань: Центр инновационных технологий, 2000. − С. 575−576.

2. Болотянский В. Г., Рубцов В. Е. Игровые компьютерные среды учебного назначения // Информатика и образование. − 2001. − № 5. − С. 34−37.

3. Кумарина Г. Ф., Вайнер М. Э. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие. − М.: Академия, 2003. − 320 с.

4. Сухаревская Е. Ю. Интегрированное обучение в начальной школе. − Ростов на /Д.: Феникс, 2003.

С. А. Милокумов,
М. С. Чвала

УДК 378.147:7.05

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

Актуальность исследования обусловлена развитием современного общества, а следовательно, применением средств современных коммуникационных технологий во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе и в образовательных учреждениях. Технологии уже стали важной составляющей образования XXI века. Современный преподаватель должен знать возможности современных коммуникационных технологий и применять их в процессе подготовки студентов. Необходимость эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки студентов подтверждается соответствующими решениями и рекомендациями, закрепленными в документах ЮНЕСКО. Экспертные оценки доказывают, что цифровые инструменты и сильная педагогическая база способны помочь высшим учебным заведениям в применении новых стратегий для приобретения студентами и традиционных профессиональных знаний, умений, навыков, и специальных, запрашиваемых работодателями.

Цель статьи − проанализировать возможности современных коммуникационных и мультимедийных технологий для освещения вопроса их применения в высшем учебном заведении при подготовке графических дизайнеров. Задачи: изучить и проанализировать существующие методы применения мультимедийных технологий в высших учебных заведениях; определить возможные способы применения коммуникационных технологий при подготовке графических дизайнеров в высшем учебном заведении.

Реформа образования направлена на формирование эталона личности − космополита, «которому присуща толерантность и готовность к диалогу, способность к инновациям, творчеству и адаптации к изменениям, который способен осуществлять сотрудничество и положительно относится к культурному разнообразию мира» [4, с. 143]. Вектор развития образования в Российской Федерации направлен на реализацию компетентностного подхода − перехода на систему компетентностей при разработке содержания образования и оценке результатов обучения студентов. Современному высшему учебному заведению, идущему в ногу со временем, в связи с возрастающими требованиями к качеству подготовки выпускников необходимо обеспечить овладение обучающимися компетенциями, закрепленными в государственном образовательном стандарте подготовки специалиста, привить студентам желание углублять существующие знания, приобретать новые, стремиться к новому, критически переосмысливать приобретенный опыт, развивать профессиональные умения и навыки, личностные качества и после окончания обучения в вузе за счет создания динамического образовательного пространства. Общественный заказ требует разработки интегративной программы по развитию конкурентоспособности студентов на межпредметном уровне, которая не только бы знакомила обучаемых со спецификой будущей профессиональной деятельности, но и способствовала овладению ими умениями, навыками; развитию их личностных качеств для эффективной профессиональной деятельности в конкурентной среде. Стоит задача в актуализации целей, задач, содержания обучения на основе инновационных технологий для подготовки востребованных на рынке труда специалистов.

Ученые В. А. Красильникова, Г. В. Лаврентьев, В. А. Стародубцев едины в том, что при реализации компетентностного подхода в образовании большим дидактическим потенциалом обладают информационно-комму-

никационные технологии, которые направлены на развитие мотивации учения, самостоятельной творческой деятельности студентов, позволяют создавать Интернет-сообщества для интерактивного коммуникативного взаимодействия их участников, расширяют возможности использования различной информации. Возможность реализации преподавателями инновационных технологий зависит от наличия в высших учебных заведениях определенных условий, связанных с благоприятной обстановкой, с комплексом мер организационного, методического и психологического характера [2, с. 72].

В сфере образования широкое распространение получили такие офисные прикладные программы и средства информационных и коммуникационных технологий, как текстовые процессоры, программы для создания презентаций, органайзеры, графические редакторы и другие. Благодаря сетевым средствам информационных и коммуникационных технологий обеспечивается доступ к литературе, образовательным курсам, осуществление консультаций специалистов, проведение вебинаров, онлайн-конференций, семинаров, организация дистанционного обучения. В основе функционирования средств информационных и коммуникационных технологий лежат средства мультимедиа, способствующие повышению качества образования студентов за счет применения различных программных и технических средств. Мультимедиа − это компьютерная технология, которая дает возможность объединить в компьютерной системе изображения, тексты, гипертексты, звуки, речь, видеофайлы, анимацию.

При глобальном рассмотрении мультимедиа стоит упомянуть, что с технической стороны вопроса ее логично разделить на аппаратное и программное обеспечение. К аппаратной стороне вопроса относится техника: от USB-кабеля до монитора. Программную сторону мультимедиа можно разделить на два взаимосвязанных и в то же время самостоятельных раздела: прикладной − используемые ежедневно пользовательские программы, а также специализированный раздел, к которому можно отнести именно программы и кодеры для создания мультимедийного материала и приложений, такие как редакторы графики, анимации, видео, звука и прочего. Таким образом, современные мультимедийные технологии, объединяясь в один объект, всеми своими элементами воздействуя на основные органы чувств человека – зрение и слух – моделируют его реальность, а значит, являются самой эффективной коммуникативной связью между людьми.

Информационные ресурсы − это знания, зафиксированные на материальном носителе, которые были подготовлены специалистами с целью дальнейшего применения при решении профессиональных и социальных задач. Информационные ресурсы Интернет представляют собой «совокупность информационных технологий и баз данных, доступных при помощи этих технологий и существующих в режиме постоянного обновления» [3, с. 12].

Среди информационных ресурсов Интернета − электронная почта, использование которой положило начало развитию сетевого взаимодействия; система телекоммуникаций «Usenet»; система файловых архивов; службы мгновенных сообщений, которые позволяют обмениваться информацией, организовывать видеоконференции; базы данных «WWW»; базы данных «Gopher»; базы данных «WAIS»; система почтовых списков сети BIT-NET − «LISTSERV»; справочная служба; поисковые машины, личные Web-страницы преподавателей, созданные с целью передачи опыта, презентации, форумы, обучающие программы, тренажеры, обучающие системы на базе мультимедиа, диагностические программы и др. [3, с. 12–26].

Развитие и возрастающая популярность технологий синдикации Web-контента RSS (Really Simple Syndication), а также платформ для создания блогов расширили возможности использования Интернета в образовательном процессе. Сеть Интернет позволяет создавать виртуальные творческие объединения, учебные блоги, группы по интересам, изучать учебные дисциплины в системе открытых и «виртуальных» образовательных учреждений.

Все это способствует развитию личности как в профессиональном, так и в культурном плане. Возможность использования блогов в учебном процессе подтверждается работами В. П. Веретенниковой, Г. П. Кузнецовой, В. А. Стародубцева, С. В. Титовой, А. В. Филатовой и других. Впервые термин «блог» ввел Дж. Барджер в 1997 году. Цель блога − обсуждение учебных заданий, проектов, путей их реализации, выполненных работ, контроль над процессом усвоения учебных материалов. Основное содержание блога − систематизированные текстовые записи, изображения, видеозаписи, мультимедиа. Блоги все активнее применяют в высшей школе, размещая на них расписание, даты сдачи контрольных работ, программы учебных дисциплин, список литературы, проводя консультации, отвечая на вопросы по выполнению самостоятельной работы.

Типология и основные характеристики блогов определены С. А. Беловым. Ученый выделяет следующие виды блогов по авторскому составу: блог преподавателя, блог студента либо группы учащихся, коллективный блог курса − совместный блог преподавателя и академической группы. По типу мультимедиа существуют следующие виды блогов: текстовый, в котором могут размещаться письменные работы обучающихся; подкаст, содержащий обучающие аудиозаписи; фотоблог, видеоблог и мультимедийный блог. По форме блоги разделяются на микроблоги и макроблоги. В зависимости от предоставления права участия в обсуждениях выделяют открытые и закрытые блоги. По степени интегрированности в процесс обучения студентов различают основной блог, основанный на учебном курсе, и поддерживающий, целью которого является помощь в выполнении учебного проекта, творческого задания, обсуждение конкретных тем [1, с. 65]. С. А. Белов пишет о возможности социализации и самовыражения как отдельных личностей, так и социальных групп с помощью учебного блога [1, с. 61]. Учебный блог снимает барьеры общения, которые могут возникнуть в процессе; студенты внимательнее относятся к содержанию своих работ, охотнее пишут, публикуют файлы в блоге, зная, что его читают другие люди, и от них можно получить обратную связь. Для более эффективного внедрения блогов в учебный процесс следует продумать долгосрочную стратегию введения блога в процесс изучения дисциплин, объяснить студентам цели и задачи работы с блогом и его место в учебной дисциплине, определить критерии оценивания работы обучающихся на блоге, предусмотреть время, необходимое для обучения студентов пользоваться блогом, использовать работу на блоге как неотъемлемую часть учебного процесса. Использование учебных блогов в образовательном процессе позволяет студентам получать консультации в процессе выполнения самостоятельных заданий, совершенствовать навыки организации деятельности для решения поставленных задач, развивать навыки поиска, анализа и систематизации информации, необходимой для решения проблем [6].

Ряд преимуществ в процессе обучения студентов имеет и организация вебинаров, позволяющих проводить опросы, тестирование в режиме реального времени, задавать вопросы, совместно обсуждать загруженные файлы, осуществлять запись с целью дальнейшего анализа, организовывать мозговой штурм для решения поставленных задач, выполнять упражнения под руководством преподавателя. Привлекательность вебинаров еще связана и с существованием бесплатных сервисов либо пробных версий, что делает их доступными. Среди них «Mirapolis Virtual Room», «MyOwnConference», «OnWebinar», «Webinar2.ru», «Webinar.tw», «OoVoo», «Team Viewer». Интернет-конференция также является одним из важных инструментов, повышающих качество обучения. Такие мероприятия позволяют приглашать к участию многочисленную аудиторию слушателей из разных стран, докладчиков, которые из-за занятости либо территориальной удаленности не смогли бы принять участие в конференции в иной форме, осуществлять запись выступлений. Однако стоит отметить и отрицательные

черты вебинаров, интернет-конференций: докладчик, лектор не сможет установить с участниками виртуальных мероприятий такую же эмоциональную связь, как при общении в аудитории, зале; многие лекторы теряют живость повествования; большинство участников лишь наблюдают за происходящим с экранов, не участвуя в обсуждениях, опросах, не делая заметок, конспектов, что снижает эффективность обучения.

Для развития у будущих графических дизайнеров профессиональных компетенций можно использовать в процессе изучения специальных дисциплин компьютерные обучающие программы, мини-игры, тесты, которые основываются на взаимодействии. Электронные игры с социокультурной точки зрения представляют собой «систему поддержки обучения, так как они заставляют игрока действовать, решать проблемы и размышлять» [4, с. 157]. Современные адаптивные интерфейсы обучающих программ, разработанных ультрасовременными специалистами в сфере информационных технологий, могут удивить совершенно новым подходом в изучении материалов, а интересная, с эффектом новизны, форма обучения повышает качество усвоения информации.

«Bezier Game» − достаточно простая и эффективная игра, которая позволит ускорить овладение обучающимися востребованным инструментом в создании векторной графики − «Pen Tool». «Shape Type» − более сложная игра, в которой пользователю ставится задача восстановить форму буквы различных шрифтов посредством манипулирования опорными точками. «The Eyeballing Game» − игра для тренировки глазомера. В игре предлагается исправить всевозможные геометрические фигуры за установленное время. «Kern Type» − игра, в которой игрока просят двигать буквы так, чтобы достичь идеальный правильный кернинг. Эти мини-игры можно использовать в процессе изучения дисциплин «Шрифт», «Проектирование». В мини-игре «Color Method» за определенное время необходимо подобрать цвет по оттенку, насыщенности, комплементарности. «Online Color Challenge» направлена на проверку чувства цвета. Основная задача − расположить цвета в верной последовательности по оттенку. Эти игры оказали бы помощь в изучении дисциплины «Цветоведение». Существует также масса программных игр на проверку компетентности дизайнера в тестовом виде, но практически все они на английском языке. Такие средства создания тестов, как «Test Maker», «Any Test» могут быть использованы для контроля качества знаний студентов, определения их готовности к изучению следующего материала. Благодаря использованию электронных тестов сократится время, затрачиваемое преподавателем на проверку заданий.

Уже сегодня ясно, что технологии, которые включают в себя визуальный и аудиальный путь восприятия в динамичном исполнении, повышают процент вовлечения и внимания зрителя, а значит, косвенно повышают степень усвоения данных. В процессе совершенствования мультимедийных технологий и способов их применения процесс обучения также вынужден эволюционировать в способе преподнесения информации, а значит, необходима отшлифовка и структурирование всех методических обеспечений, теоретических и материальных баз, подготовка и обогащение их современными способами подачи информации: структурирование, создание графиков, подача цифр в визуальном формате инфографики.

Инфографика на сегодняшний день является одной из самых популярных и лаконичных способов подачи информации, ведь она значительно упрощает восприятие сведений, упрощает процесс их освоения и запоминания. Главная задача при создании инфографики − фильтрация сведений, выстраивание логической цепочки при подаче информации. Этот графический способ подачи всевозможной информации и данных решает свою главную задачу − быстро и четко преподнести сложную и объемную информацию, ведь человек лучше воспринимает информацию в наглядном виде. С помощью зрения человек получает значительную часть информации об окружающем его мире, быстро распознает

образы и знаки. Инфографика может принимать любые формы: диаграммы, иллюстрации, эмблемы, знаки. Максимально привлекая внимание зрителей, выстраивая взаимосвязи, одновременно показывая различные значения в контексте, она упрощает усвоение большого объема данных и позволяет быстро установить закономерности и тенденции. Существуют разные виды инфографики: статическая, масштабируемая, кликабельная, анимированная, видеоинфографика, интерактивная [5, с. 62−85]. Статическая инфографика, давно ставшая частью дизайна сайтов, легко распространяется в Интернете. Масштабируемую инфографику при необходимости можно увеличить и рассмотреть детали; на сайтах предоставляют инструменты для выполнения такой функции. Уменьшенное изображение позволяет лучше понять контекст и зависимости между элементами. Пользовательский интерфейс также присутствует в кликабельной инфографике − дополнительная информация выносится за пределы изображения, что способствует лучшему восприятию сведений. Анимированная инфографика повышает степень внимания благодаря использованию звука и подвижных элементов, открывая новые перспективы для преподнесения объемной информации. Обеспечение анимации происходит за счет использования HTML-кода, изображений в формате GIF. Сравнительно новой является видеографика − ее популярность стабильно растет. В интерактивной инфографике пользователь может влиять в той или иной степени на визуализацию данных, освоение информации.

Повышению эффективности обучения может способствовать разработка и применение электронных учебников, учебно-методических пособий, методических указаний, включающих в себя тексты с использованием гиперссылок, мультимедийные вставки, задания для самостоятельной работы и конкретно поставленные, лаконичные вопросы для контроля знаний. Электронные учебники, пособия позволяют достаточно глубоко изучить материал, скомпонованный в блоки, использовать анимацию, аудиофайлы, видеоэлементы для наглядности, что повышает мотивацию обучения у студентов, способствует лучшему восприятию больших объемов информации, пониманию сущности изучаемых явлений. При разработке электронных учебников, пособий следует учитывать, что материал должен соответствовать современному педагогическому уровню; информацию следует излагать четко, ясно, логично, способствуя пониманию сути изучаемых явлений, процессов, избегая отступлений от темы; стоит использовать различные формы заданий; повествование иллюстрировать аналогами.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе повышает активность и мотивацию студентов, эффективность самостоятельной деятельности обучающихся, их заинтересованность; способствует развитию творческой деятельности преподавателей; направлено на повышение качества обучения, развитие дополнительного и опережающего образования; предоставляет огромные возможности для переработки, передачи различной информации.

Современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий обеспечивает обширный доступ к образовательным ресурсам, способствует интеграции российской системы образования в мировую сеть, облегчает доступ к международным ресурсам в области образования, науки и культуры.

В условиях постоянного развития общества и коммуникативных форм связи игнорировать новые, более результативные формы достижения цели невозможно. Благодаря эволюции техники мультимедийные технологии шагнули далеко вперед и доступны практически каждому образованному человеку. Проанализировав всю эффективность и потенциал использования данных технологий в процессе обучения, нужно заключить, что подобное направление нужно развивать в высших учебных заведениях. Это не только упростит процесс обучения, но и улучшит его. Остается актуальным вопрос реализации данного процесса, ведь для использования вышеописанных технологий важна и технологиче-

ская сторона вопроса. Понадобится не только время для закупки оборудования и обучения обучающего персонала пользовательским основам работы с данными технологиями, но и выполнение большого пласта работы специалистов: от программистов, психологов и технологов до дизайнеров и художников. Чтобы упросить и усовершенствовать процесс обучения, достаточно начать использовать хотя бы меньшую часть уже существующих возможностей применения инфографики, интерактивных компьютерных программ и игр, интерфейсов и гаджетов.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы существующие методы использования мультимедийных технологий. Предложены возможности применения коммуникационных технологий в высшем учебном заведении при подготовке графических дизайнеров.

Ключевые слова: современные коммуникационные технологии, процесс обучения, конкурентоспособный графический дизайнер, специальные дисциплины.

SUMMARY

In the article the existing methods of using multimedia technologies are analyzed. The possibility of using communication technologies in higher education institution for preparation the graphic designers are suggested.

Key words: modern communications technology, training process, competitive graphic designer, special disciplines.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов С. А. Формирование коммуникативной составляющей ИКТ-компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами учебного блога: дис. ... канд. пед. наук. − Барнаул, 2014. − 190 с.

2. Дегтярева Е. А. Подготовка преподавателей вуза к освоению и использованию образовательных инноваций: дис. … канд. пед. наук. − Владикавказ, 2015. − 191 с.

3. Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие. − Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. − 114 с.

4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Бадарча Дендева. − М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. − 320 с.

5. Крам Р. Инфографика. Визуальное представление данных. − СПб.: Питер, 2015. − 384 с.

6. Carvin A. What Exactly is a Blog, Anyway? [Электронный ресурс]. − URL: //www.pbs.org/teachers/learning.now/2006/05/what_exactly_is_a_ blog_anyway.html.

И. В. Гришко

УДК: 37.013.77

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЗНАКОВО-КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Проблема взаимопонимания, взаимодействия, сотрудничества в современных социокультурных условиях, характеризующихся признаками нестабильности и социальных конфликтов, приобретает большое значение во многих сферах нашей жизни. Это особая система отношений, в которой определенное место занимает эмпатийная культура.

Согласно квалификационной характеристике, утвержденной приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761-н, социальный педагог оказывает социальную

помощь и поддержку, способствует установлению гуманных, нравственно здоровых отношений в социальной среде, содействует созданию обстановки психологического комфорта. Осуществление эффективной профессиональной деятельности требует от социального педагога, кроме специальных знаний и опыта, сформированности таких моральных качеств, как душевность и отзывчивость, внимательность и коммуникабельность, тактичность и вежливость, нравственная чистота, взаимопомощь и взаимоуважение, терпимость и настойчивость, решительность и выдержка, а также сочувствие и сопереживание, то есть эмпатия − основа эмпатийной культуры. Наиболее важным требованием к социальному педагогу, которое определяет гуманизм его профессии, является постоянная готовность оказывать помощь и поддержку, внимательно относиться к клиенту как к индивидуальности и заботиться о нем, следуя этическому принципу «Non nocere».

Главным моральным принципом социально-педагогической деятельности является принцип гуманизма, отражающий спектр осознанного восприятия собственного достоинства людей со всеми их сильными и слабыми качествами. Гуманизм как качество личности включает в себя и уважение, и сочувствие, и отзывчивость; проявляется в форме отношений, поступков, чувств.

Основой педагогического гуманизма являются общечеловеческие нормы нравственности, четко определенные педагогической этикой и педагогической деонтологией. Одна из таких норм – чуткое отношение к состоянию и положению другого человека. Высокий уровень эмпатийной культуры позволит добиться успеха в процессе понимания клиента, направленном на изучение особенностей его личности, мотивов поведения, системы нравственных ценностей с целью формирования навыков адекватного поведения и четких установок на позитивные изменения.

Доверительные, практически интимные отношения между социальным педагогом и клиентом, которые устанавливаются на основе эмпатии и эмпатийной культуры, обеспечат эффективность квалифицированной помощи лицам и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации и нуждающимся в социальной поддержке. Поэтому приобретают особую актуальность исследования условий формирования эмпатийной культуры будущего социального педагога как фактора высокого профессионализма представителя помогающих профессий типа «человек-человек».

Исследование и анализ структуры эмпатии, рассмотрение и обоснование ее функций представлены в работах Р. Бернса, Л. Выговской, Т. Гавриловой, Ю. Гиппенрейтер, И. Кона, В. Мак-Даугола, К. Роджерса, И. Юсупова и др. Т. Ахрямкина, Ю. Гордеев, И. Кузнецова, Ю. Саламатина уделили внимание определению методов и условий формирования эмпатии, эмпатийной культуры учителя. Однако применение знаково-контекстного обучения как эффективного условия формирования эмпатийной культуры будущего социального педагога требует дополнительного исследования.

Концептуальные положения контекстного обучения разработаны М. Бахтиным, А. Вербицким, Н. Лаврентьевой и другими исследователями. Теоретические и практические основы реализации компетентностного подхода к подготовке специалистов в высшей школе раскрываются в исследованиях А. Бермуса, В. Болотова, Г. Голуба, Н. Кузьминой, А. Новикова, Г. Селевко, В. Хутмахера, А. Хуторского, О. Чураковой, С. Шишова и других.

Актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность, объективные требования к профессиональной культуре специалиста вообще и эмпатийной культуре в частности обусловили выбор темы данной статьи.

Цель статьи − обосновать использование инновационной образовательной технологии знаково-контекстного обучения как необходимое условие формирования эмпатийной культуры будущего социального педагога, рассмотреть направления использования знаково-контекстного обучения в сфере профессиональной практической подготовки будущих специалистов.

Современный этап развития системы высшего образования в Российской Федерации

характеризуется высоким уровнем внедрения компетентностного подхода к содержанию образования, который подчеркивает его практическую ориентированность. Компетентный специалист отличается от квалифицированного тем, что не только владеет определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и способен адекватно и эффективно применять их в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что недостаточность практической ориентированности профессиональных дисциплин, отсутствие систематизации знаний студентов по отдельным курсам приводит к тому, что даже успешный студент не готов выполнять отличные от стандартизированных и алгоритмических профессиональные задания. Поэтому особую значимость и актуальность приобретают образовательные технологии, ориентированные на формирование компетенций. Примером указанных технологий является знаково-контекстное обучение, предполагающее максимальное приближение к будущей профессиональной деятельности. Знаково-контекстное обучение реализуется с помощью системы новых и традиционных форм и методов, моделирует на языке знаковых средств предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

Сущность указанного обучения состоит в реализации образовательного процесса с помощью моделирования реальных профессиональных связей и отношений, особенностей профессионального взаимодействия, создания условий для решений конкретных профессиональных задач [1]. В основе контекстного обучения лежит идея о качественных различиях в протекании основных процессов, содержании, формах, методах и способах осуществления профессиональной и учебной деятельности. Эти различия становятся препятствием для овладения навыками профессиональной деятельности в рамках традиционного образовательного процесса. Для того чтобы независимая информация (текст учебника, учебного пособия, лекция преподавателя, компьютерная программа) приобрела статус знания как осмысленного отображения действительности, необходимо ее систематическое освоение в постоянной связи с будущей профессиональной деятельностью.

Организация активности студентов, согласно закономерностям перехода от учебных текстов, знаковых систем как материальных носителей прошлого опыта к профессиональной деятельности, которая реализуется в постоянно и динамично изменяющихся условиях, и составляет содержание того, что А. Вербицкий называет знаково-контекстным (контекстным) обучением [1].

Теоретическими источниками концепции знаково-контекстного обучения служат следующие понятия: контекст как условие осознания смыслообразующего влияния будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности; деятельностный подход к обучению; теоретическое обобщение различного опыта использования форм и методов активного обучения.

В контекстном обучении динамично моделируются предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, обеспечивая тем самым условия трансформации учебной в профессиональную деятельность специалиста. Контекстное обучение представляет собой реализацию модели образовательного движения студента от учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к профессиональной деятельности.

По мнению А. Вербицкого, в условиях знаково-контекстного обучения основной целью деятельности обучающегося становится «не овладение системой информации и, тем самым, основами наук, а формирование готовности и развитие способностей к выполнению профессиональной деятельности» [1]. Получение информации является составляющей цели учебной деятельности; далее полученная информация должна дополниться практикой своего использования.

Основной единицей учебного взаимодействия студента и преподавателя в контекстном обучении становится не «порция информации», а ситуация предметной и социальной

неопределенности и противоречия. Система проблемных ситуаций позволяет раскрыть диалектически противоречивое содержание обучения в динамике, а процесс решения проблемных ситуаций обеспечит объективные предпосылки для развития теоретического и практического профессионального мышления и взаимодействия на основе развитой эмпатийной культуры.

Эмпатийную культуру мы понимаем как личностное свойство, которое гармонизирует понимание между людьми на основе усвоения, передачи социальных ценностей как личных, которые доминируют в индивидуальной деятельности, поведении, межличностных отношениях и действуют на уровне личных убеждений, соблюдаются как привычные формы личного поведения [2]. Пространство эмпатийной культуры − сложное образование, которое можно разделить на две структурные сферы, имеющие свою микроструктуру: внутреннюю и внешнюю. Структурные и микроструктурные элементы находятся в динамическом взаимодействии, интегративно связаны и образуют такую целостность, которая составляет неотъемлемую характеристику отношений и взаимодействия личности специалиста с клиентом. Комплексное развитие каждого из структурных и микроструктурных компонентов, на наш взгляд, обеспечит формирование высокого уровня эмпатийной культуры будущего социального педагога.

Начальным элементом внутренней сферы эмпатийной культуры будущего социального педагога является когнитивный компонент, основанный на когнитивной форме эмпатии, предполагающей сформированность системы теоретических знаний о психологических особенностях объекта взаимодействия социального педагога, технологиях, методике и методологии социально-педагогической деятельности. Когнитивная эмпатия основана на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия, обобщение и т. п.), при этом достигается объективное понимание переживаний другого без значительного эмоционального участия в них.

Таким образом, функциональной особенностью когнитивного компонента является познание как процесс, обеспечивающий отражение действительности на основе получения и преобразования объективных знаний, усвоение которых происходит на качественном уровне при условии использования инновационной образовательной технологии знаково-контекстного обучения [3].

Для формирования эмпатийной культуры социального педагога важно, что содержанием контекстного обучения становится не только предметная технологическая сторона будущей профессиональной деятельности, определенная системой учебных заданий, моделей и ситуаций, но и ее социальная сторона, которая выражается в разных формах совместной деятельности и коммуникаций. Кроме усвоения предметного содержания обучения (знания, умения, навыки, профессиональный опыт), студент, следуя принятым нормам социального взаимодействия, воспринимая социокультурные и личностные особенности участников образовательного процесса, воспитывается как личность [1]. На основе полученных знаний и приобретенного социального опыта взаимодействия с другими происходит осмысление собранной информации, у личности формируется представление о характеристиках тех постоянно изменяющихся отношений, которые связывают его с объектом восприятия.

Направления использования знаково-контекстного обучения в сфере формирования эмпатийной культуры предлагаем рассмотреть на примере освоения студентами − будущими социальными педагогами – профессиональных дисциплин, в частности, курса «Эмпатийная культура социального педагога». Целью преподавания указанной дисциплины является формирование представления студентов об основных теоретико-методологических основах эмпатии и эмпатийной культуры, формирование готовности и развитие способности к пониманию, сочувствию, эмоциональному проникновению, эмоциональному отклику на переживания других людей содействию и поддержке. Для достижения

цели преподавания курса поставлены следующие задачи:

− формирование у студентов целостного представления о предмете, основных теоретических основах эмпатии и эмпатийной культуры;

− осознание студентами предпочтения эмпатийного взаимодействия перед субъект-объектной формой профессиональных взаимоотношений;

− понимание студентами механизмов и критериев развития действенной эмпатии (на вербальном и невербальном уровне);

− осознание равенства собственных личностных особенностей и особенностей личности клиента в детерминации общения;

− формирование у студентов мотивации к ответственной, активной, осознанной профессиональной позиции, то есть к проявлению эмпатийной культуры в ситуациях профессионального взаимодействия, его анализа, прогнозирования и проектирования;

− развитие профессиональных способностей студентов в подготовке к практической деятельности путем перехода от простых к более сложным профессиональным задачам.

Учебная деятельность во время изучения указанного курса осуществляется во время лекций, практических занятий и психолого-педагогического тренинга. Общий объем трудоемкости составляет 108 академических часов, из которых на лекции приходится 30 часов, на практические и тренинговые занятия − 34, на самостоятельную работу обучающихся − 44 часа.

Главным звеном дидактического цикла в рамках реализации технологии знаково-контекстного обучения является лекция, которая должна обладать следующими сущностными характеристиками:

− связь содержания с современной социокультурной ситуацией, использование ярких примеров, образов;

− научная актуальность, насыщенность, методическая проработанность информации;

− научная доказательность, структурированность, обоснованность, убедительность логической и фактической аргументации;

− ясность изложения мыслей и активизация мышления слушателей, постановка вопросов для самостоятельной работы по обсуждаемым проблемам.

Для качественного усвоения обучающимися теоретических знаний, развития теоретического мышления, формирования познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста большую часть лекционных занятий занимают проблемные лекции. В ходе проблемной лекции преподаватель формулирует проблему, до сих пор незнакомую обучающимся, требующую дополнительного осмысления и творческого решения. Компонентами проблемной ситуации являются объект познания (материал лекции) и субъект познания (студент); процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом и будет познавательной деятельностью, усвоением нового, неизвестного еще для студента знания, содержащегося в учебной проблеме. Для решения проблемы студентам предлагается содержание каждого из существующих научно-методологических подходов к решению указанной проблемы; дается возможность самостоятельно определиться с собственной позицией. Преподаватель входит в контакт со студентами не как «авторитетный законодатель», а как собеседник, который не только признает право студента на собственное суждение, но и заинтересован в нем. Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивается взаимодействием преподавателя и студентов. Основная задача преподавателя состоит не только в передаче информации, а в «приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, вызывает их познавательную активность. В сотрудничестве с преподавателем студенты узнают новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии» [5, с. 331].

Во время самостоятельной работы студентам предлагается составление сравнительной характеристики различных подходов к разрешению проблемной ситуации и обосно-

вание наиболее эффективного с их точки зрения; иллюстрирование форм, методов, приемов и техник социально-педагогической деятельности при решении тех или иных конкретных задач. При таких условиях формируется предметный контекст будущей профессиональной деятельности. Следует отметить, что здесь целеполагание не ограничивается простым усвоением знаний и попытками их использования на практике. Важно то, что в рамках проблемной лекции усвоение знаний приобретает личностный смысл и значение, выходит на уровень личных предпочтений и убеждений, а перспектива их использования в будущей профессиональной деятельности становится более очевидной. Таким образом, учебная деятельность студента реализуется в пространственно-временном контексте и играет роль соединительного звена между прошлым, настоящим и будущим.

Отстаивание собственной позиции осуществляется во время дискуссий на практических занятиях на примере фрагментов психолого-педагогических консультаций или элементов решения различных социально-педагогических задач, где студент имеет возможность ее продемонстрировать. Практические занятия носят практико-ориентированный характер: студенты не просто отображают знания, полученные во время лекций, а выражают собственную позицию, моделируют деятельность социального педагога, клиента, группы во время ситуации, возможной в реальной педагогической практике; осуществляют разбор и обсуждение того или иного эмоционального состояния клиента с точки зрения и социального педагога и клиента. Следует заметить, что процесс разворачивания моделируемой ситуации имеет характер неопределенный и зависит от действий «социального педагога» и «клиента»; таким образом, формируется не только предметный, но и социальный контекст будущей профессиональной деятельности.

Ведущим видом деятельности на практических занятиях является квазипрофессиональная деятельность, предусматривающая воссоздание в аудитории условий, сущностных характеристик и динамики реального психолого-педагогического взаимодействия, особенностей актуального эмоционального состояния, чувств и специалиста и клиента. Под квазипрофессиональной деятельностью А. Кузьминский, Н. Тарасенкова и И. Акуленко понимают деятельность, в ходе которой реализуются социально-педагогические и методические компетенции в ситуациях смоделированной профессиональной деятельности [4]. Важное место здесь занимает имитация фрагмента отдельного этапа социально-педагогического взаимодействия или воссоздание всей социально-педагогической консультации.

Наиболее яркая форма квазипрофессиональной деятельности − имитационная ролевая игра, в которой моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, задается ее контекст. Методом ролевых игр создается возможность «проиграть ситуацию» процесса социально-педагогической поддержки, профилактики и коррекции с разных позиций, что создает основу для глубокого понимания обстоятельств, сочувствия и эмпатии.

Психолого-педагогический тренинг как метод формирования эмпатийной культуры будущих социальных педагогов и элемент технологии знаково-контекстного обучения играет роль широкого поля для проведения ролевых имитационных игр и игровых упражнений.

Особенность тренинговых занятий в рамках преподавания курса «Эмпатийная культура социального педагога» состоит в том, что они направлены на изменение поведения и развитие эмоционально-волевых качеств личности будущего специалиста.

В основе продуктивной качественной реализации тренинговой программы лежит сотрудничество, целенаправленность деятельности и искренность в выражении своих мыслей, активность и творческое, исследовательское отношение к теме. Методики развития эмпатии и формирования навыков эмпатийной культуры, используемые в тренинговой программе, ориентированы на развитие

ценностных ориентаций личности будущих специалистов, отработку вербального и невербального общения, перцептивных навыков восприятия и представления, установления взаимопонимания, понимание себя, изучение основ психофизиогномики, отработку коммуникативных навыков. Кроме этого, тренинговая программа включает техники развития эмоциональной сферы, наблюдательной сензитивности будущих социальных педагогов, формирование основ их устойчиво-положительного отношения к другому.

Знаково-контекстное обучение является необходимым условием формирования эмпатийной культуры будущего социального педагога − основой успешной профессиональной деятельности, базирующейся на уважении к клиенту, понимании его внутреннего состояния, особенностей его жизненного опыта, осознании мотивов поведения, личностных моральных ценностей, искреннем сочувствии и желании оказать деятельную поддержку. Поэтому считаем, что вопросы использования указанной образовательной технологии в рамках преподавания и других дисциплин базовой части профессионального цикла учебного плана по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование и учебного плана по профилю подготовки «Психология и социальная педагогика» требуют дальнейшего теоретического и методологического обоснования.

АННОТАЦИЯ

В статье проводится краткое теоретическое обоснование использования инновационной образовательной технологии знаково-контекстного обучения как необходимого условия формирования эмпатийной культуры будущего социального педагога, рассматриваются направления использования знаково-контекстного обучения в сфере профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: знаково-контекстное обучение, эмпатийная культура, профессиональное взаимодействие, социально-педагогическая деятельность.

SUMMARY

The article gives a brief theoretical justification for the using innovative educational technologies semantic-contextual learning as a prerequisite of the formation of empathy culture of the future social teacher, considered uses of semantic-contextual learning in the field of professional training of future specialists.

Key words: semantic-contextual learning, empathy culture, professional interaction, social activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. − 1987. − № 5. − С. 31−39.

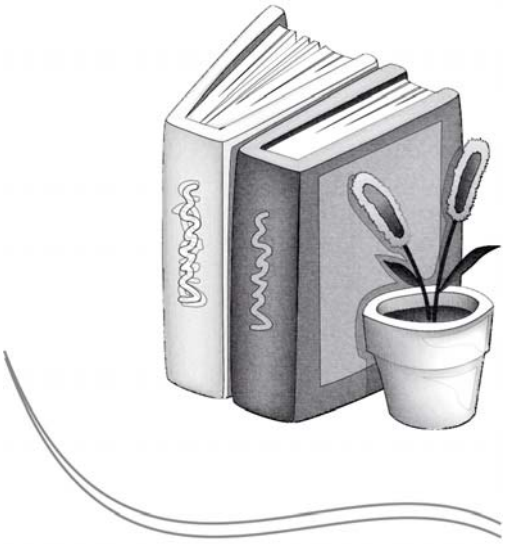
2. Гришко И. В. Сутність емпатійної культури соціального педагога // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. − Ялта: РВВ КГУ, 2014. − Вип. 26. − Ч. 2. − 264 с.

3. Гришко И. В. Когнитивный и аксиологический компоненты внутренней сферы эмпатийной культуры социального педагога // Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. − Ялта: РИО ГПА, 2015. − Вып. 46. − Ч. 1. − С. 236−245.

4. Кузьминський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А. І. Кузьминський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. − Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. − 320 с.

5. Кузьминский А. И. Педагогика высшей школы: учеб. пособие. − К.: Знание, 2005. − 486 с.

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЁНОГО



А. А.Стерхов

УДК 371.315.5

ИННОВАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Процесс модернизации российского образования, продиктованный объективными потребностями постиндустриального общества в компетентных специалистах, выдвигает на первый план необходимость построения образовательного процесса на основе компетентностного подхода, предполагающего формирование у учащихся набора универсальных действий для успешной адаптации в социуме и включение в продуктивную деятельность, направленную на саморазвитие и полезное преобразование окружающей среды. О. В. Крежевских, исследуя процесс прихода на смену «знаниевой» парадигме образования инновационной компетентностной парадигмы, противопоставляет эти два понятия как полные противоположности [4, с. 23]. С данным утверждением можно согласиться, поскольку насыщение интеллекта обучающихся чистыми знаниями ни в коей мере не предполагает возможности реализовать теоретическую базу, полученную в школе, на практике, в реальной жизни. И, напротив, приобретенные компетенции предполагают не просто обладание информацией о том, как осуществлять некие действия, а полноценную способность их осуществлять.

И здесь следует вспомнить, какой вид деятельности помогает ребенку еще до поступления в школу приобрести первоначальные компетенции в виде условного моделирования поведения взрослых. Речь идет, разумеется, об игре. Игра для детей и подростков есть универсальный способ обучения и самообучения, поскольку обладает уникальным сочетанием двух явлений, которые во взрослой

жизни обычно четко дифференцируются и противопоставляются друг другу по полярному принципу: работа и досуг, трудовая деятельность и развлечение. И действительно, в игре ребенок непрерывно учится, но такая форма обучения не доставляет ему дискомфорта, ощущения украденного свободного времени, назойливой необходимости, а, напротив, приносит удовольствие и желание продолжить игру, добровольно следуя ее правилам. А значит, игра должна стать неотъемлемой частью процесса получения общего образования, поскольку такая форма обладает высоким уровнем педагогической эффективности. В пользу игровой формы учебных занятий говорит и тот факт, что современный школьник погружен в мир компьютерных игр, игровой мир становится одним из важнейших аспектов его физического и духовного существования. Извлечь сознание ребенка из виртуального мира компьютерных игр, построенного на жестокости и насилии, можно с помощью альтернативных вариантов игры, разработанной с применением инновационных педагогических технологий, где ребенок может ощутить себя победителем не в иллюзорном, а в реальном мире, среди своих сверстников.

Целью данного исследования является разработка путей повышения мотивации обучающихся к изучению школьных предметов на примере исторической и обществоведческой дисциплин в игровой форме; в том числе речь идет о детях, проявивших незаурядные способности в изучении данных предметов, а потому испытывающих определенную усталость от однообразия классно-урочной системы. Поставленная цель предполагает на практике решение целого ряда учебных задач, среди которых можно назвать:

− развитие интеграции мышления учащихся в мировой исторический процесс;

− предоставление возможности учащимся проверить и оценить уровень своих знаний с целью подготовки к сдаче ОГЭ и ЕГЭ в области социально-гуманитарных предметов;

− формирование активной гражданской позиции учащихся, осознанного отношения к происходящим в стране и мире политическим процессам;

− внедрение компетентностного подхода в обучение, формирование мыслительных компетенций у обучающихся;

− воспитание разумного, осознанного патриотизма как жизненно необходимого качества гражданина современной России, призванного реализовать президентский курс модернизации страны, движения вперед;

− использование интерактивных методов обучения в современном образовании.

Несомненными достоинствами учебной игры как инновационной образовательной технологии являются, во-первых, развитие коллективизма при работе в команде и, напротив, способности единолично принимать решения, нести ответственность за сделанный выбор при личном участии в игре; во-вторых, формирование способности мыслить быстро, принимать верное решение в ограниченное количество времени, что, несомненно, является ключевой компетенцией для будущих представителей ряда профессий, связанных с риском для жизни человека (врачи, спасатели, военные и др.); в-третьих, развитие компетенций логического мышления, которое необходимо будет уже на этапе выхода из общеобразовательной организации, поскольку выпускные испытания в виде ЕГЭ по обществоведческим дисциплинам предполагают не только наличие фактических знаний, но и способность выйти из критической ситуации с помощью логики, прийти к верному ответу на основе стройного алгоритма логических рассуждений и умозаключений.

Исследуя возможности игровых технологий как инновационной деятельности в педагогике с точки зрения применения при изучении обществоведческих дисциплин, Т. М. Зайкова предлагает использовать их как в качестве части урока − при работе с хронологией и терминами, на словарных и хронологических разминках, так и на протяжении всего урока. Например, в виде познавательной викторины при обобщении материала по теме «Древнерусское государство» в 6 классе [1, с. 162]. В. А. Полякова и О. А. Козлов конста-

тируют, что успешное прохождение испытаний закрепляет уверенность в своих силах и ощущение достижения цели, чему способствует принятая в игре система награждений [5, с. 513]. И. П. Кондратюк и Н. Е. Степанова отмечают, что нестандартные творческие задания требуют от игроков сочетания интеллектуальных, креативных, волевых качеств, поэтому приводят к целому комплексу образовательных результатов [3, с. 75].

Для детерминации игровых технологий ряд современных российских ученых использует понятие «геймификация». Так, Е. В. Капустина понимает под геймификацией процесс использования игрового мышления и игровой динамики для активного вовлечения учащихся в процесс обучения [2, с. 48]. Данный термин представляется нам не вполне корректным, поскольку корень «гейм», заимствованный из английского языка, предполагает вовлечение детей и подростков не в процесс обучения, а в процесс игры ради самой игры, к чему игровые образовательные технологии ни в коем случае не должны стремиться. Интеллектуальная обучающая игра – это замена только формы подачи материала и проверки имеющихся способностей на более интересную с точки зрения ребенка, но никак не замена самого процесса обучения на досуговую деятельность чисто развлекательного характера. Следует помнить, что игра не самоцель, а способ обучения в рамках педагогического сопровождения детей и подростков в школе. Опираясь на исследования Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, мы можем отнести организацию педагогом учебной игры к такому виду сопровождения, как модерация [6, с. 104]. Действительно, в данном случае учитель является модератором, координирующим соблюдение правил игры и само течение игровой ситуации в соответствии с установленными правилами.

Итак, эффективность игровой образовательной технологии как перспективной инновации в общем образовании не вызывает сомнения, но возникает вопрос: разумно ли применять вышеуказанную технологию в православно ориентированной образовательной среде? С точки зрения человека, имеющего поверхностное представление о православных общеобразовательных организациях (православных гимназиях), интеллектуальные игры могут показаться неприемлемыми, так как разрушают атмосферу аскетизма, торжественной важности окружающей обстановки. Данная ошибка возникает из-за того, что в сознании людей (даже если это научные работники), незнакомых с данной образовательной средой, происходит автоматическое отождествление модели поведения в православной гимназии с моделью поведения в храме. На самом же деле между ними существует принципиальная разница: если православный храм является чисто религиозным сооружением с внутренней структурой и правилами, подчиненными церковным канонам, служащим для реализации обрядовых потребностей верующей части населения, то православная гимназия – это частная общеобразовательная организация, действующая на основе того же Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», что и светские школы. Поэтому игровая деятельность, совершенно недопустимая в храме, вполне уместна и даже должна поощряться в православной гимназии. Но очень важно помнить, что если в светской школе интеллектуальная игра выполняет чисто учебные функции, направленные на стимулирование умственных способностей обучающихся, то в православной гимназии содержание подобных игр призвано выполнять двойную педагогическую задачу: развивать интеллект и одновременно формировать высокий уровень духовности обучающихся.

В ходе эксперимента по созданию модели педагогического сопровождения духовно-нравственного развития обучающихся автором данного исследования в течение 2013–2016 годов активно внедрялись интеллектуальные игровые формы внеклассных и урочных мероприятий на базе частного общеобразовательного учреждения гимназии во имя Святителя Николая Чудотворца г. Сургута. Содержательная сторона игр составлялась с учетом не только знаний исторических и обществоведческих фактов, но и с внесением

в контекст вопросов духовно-нравственного характера. Эксперимент показал, что интеллектуальная игра должна внедряться в образовательный процесс с переходом обучающихся из начального на ступень основного общего образования, но даже в старшем звене не может длиться больше астрономического часа, а среди 5–9 классов оптимальными хронологическими рамками игры является академический час – 40–45 минут. При охвате большего объема времени наступает неизбежная усталость и потеря интереса к игре.

Разработав и реализовав на практике ряд интеллектуальных игр, мы составили их классификацию, которую представим ниже.

По количеству участников – индивидуальная и командная (не более 3 индивидуальных участников и не более 4 команд в одной игре соответственно).

По количеству классов – мини-викторина (внутри одного класса), игра на параллели, игра на смежных параллелях (обычно 5–6, 7–8, 8–9, 10–11 классы).

По уровням – гимназическая, межгимназическая (между православными гимназиями одного региона. В данном случае можно задействовать команды шести православных гимназий Ханты-Мансийского автономного округа – Югры) и муниципальных (с привлечением светских школ, поскольку православная гимназия в г. Сургуте находится в единственном числе).

Начинать реализацию игровых технологий на гимназическом уровне следует уже с 5-го класса, для которого нами разработана интеллектуальная игра под названием «Путешествие по миру древних». Игра охватывает достаточно объемный материал по разделам «Первобытность», «Древний Египет» и «Древний Восток», а потому проведение ее оптимально в середине декабря текущего учебного года. Структурно она позволяет задействовать максимальное количество участников: команды по 4 человека от каждого 5-го класса; двух старшеклассников в качестве членов независимого жюри (что позволяет реализовать параллельно дополнительные функции гимназического самоуправления), один из которых будет отмечать количество верных ответов команд и суммировать их по баллам, а второй – отмечать, сколько правильных ответов было дано каждым конкретным участником команды, с целью отдельного поощрения самого компетентного из них в индивидуальном зачете. Для создания ситуации равных возможностей и преодоления дискриминативных явлений рекомендуется в команде делить места поровну между мальчиками и девочками (два на два). При этом естественным путем складывается зрительская аудитория из представителей каждого 5-го класса, поскольку у каждого участника команды в классе есть друзья, желающие без всякого принуждения со стороны учителя поддержать своего товарища.

Структурно игра разбита на три тура и финал, поскольку подобное разделение не перегружает игру и укладывается во временной сорокаминутный отрезок, за пределами которого начинает расти уровень утомляемости участников и зрителей и снижается внимание и интерес к самой игре. При этом количество баллов в каждом туре следует рассчитать очень тщательно, чтобы даже на финальном этапе дать каждой команде шанс вырваться вперед, не создавая у участников ощущения обреченности из-за отставания по сумме баллов уже после первого тура.

В содержательном плане каждый новый тур построен на принципиально новом подходе, позволяющем разнообразить игру и не дать участникам расслабиться от однотипности испытаний. Интеллектуальное напряжение не должно сбавляться, постоянное ожидание сюрпризов подстегивает интерес к игре и стимулирует желание преодолеть новые трудности. Так, первый тур рассчитан на проверку фактических знаний учащихся и не предполагает выбора вариантов, так как комплект вопросов присвоен каждой команде индивидуально, по 5 вопросов на команду, но при этом каждый вопрос закрыт на интерактивной доске суммой баллов и заранее не выводится визуально даже тема вопроса. Каждый вопрос оценивается в 10 баллов. В случае

отсутствия ответа или неправильного ответа вопрос передается в зрительный зал, что придает огромную значимость группе поддержки, поскольку правильно ответивший зритель имеет право передать заработанные им баллы той команде, за которую он болеет. Данный этап завершается по факту, когда исчерпаны все предложенные вопросы.

Во втором туре дается ряд вопросов, тема которых определена заранее и выведена в начале игрового этапа на интерактивную доску. При этом, в отличие от первого тура, команды полностью свободны в выборе. Каждая команда в порядке очереди выбирает три понравившиеся темы и получает от учителя-ведущего вопрос в рамках данных тем. Каждый вопрос оценивается в 20 баллов. В случае отсутствия ответа или неправильного ответа вопрос вновь передается в зрительный зал. И, как и в первом туре, данный этап заканчивается, если не осталось свободных вопросов.

Третий тур строится на вариативном принципе по уровням сложности: участникам задается 3 вопроса, но перед их оглашением команды должны решить, сколько их представителей останется за игровым столом. Чем меньше участников, тем больше риск ошибки, но и выше балл за правильный ответ. Если участвует вся команда, ответ стоит по 10 баллов за каждый вопрос (всего 30 баллов). Если остается за столом полкоманды − 20 баллов за каждый (всего 60 баллов). Если же остается один человек − 30 баллов за вопрос плюс 10 баллов в качестве бонуса, если на все вопросы дан правильный ответ (итого максимум 100 баллов). Правила 3-го тура рассчитаны на формирование таких жизненно необходимых компетенций, как уверенность в своих силах, чувство личной ответственности за команду, мотивация к победе. Благодаря возможности набрать дополнительные баллы в случае максимального риска, даже самая слабая команда, отстающая по результатам первого и второго туров, имеет шанс нагнать лидеров игры.

И, наконец, в финале выставляются индивидуальные темы (по одной теме на команду), при этом каждая команда имеет право сама выбрать тему. Первой осуществляет свой выбор команда, набравшая максимальное количество баллов по итогам предыдущих этапов игры. Соответственно, отстающая команда лишается права выбора, получая оставшуюся тему. Вопросы финала должны быть проблемного характера и требовать не столько фактических знаний от обучающихся, сколько владения логикой, высокого уровня компетентности в открытии для себя правильного ответа на основе логического мышления и умения неординарно рассуждать в чрезвычайной ситуации. Например, по теме «Древний Египет» нами был предложен вопрос следующего содержания: «Этот большой дом в Древнем Египте не был построен ни из камней, ни из дерева, ни из глины, ни из золота и серебра, и ни один архитектор и ни один строитель не принимали участия в его создании. Что это за большой дом»? Ответ: фараон (обучающимся необходимо вспомнить, что имя фараона являлось священным, а следовательно, табуированным для произношения простыми смертными, поэтому называть правителя Египта можно было только иносказательно). Другой пример. По теме «Древний Китай» возможен вопрос: «Цинь Шихуанди, первый император династии Цинь, мечтал, что после него будут править по порядку десять тысяч поколений его потомков. Следующим императором стал его сын − Эр Шихуанди. А как переводится с древнекитайского «Эр Шихуанди»? Ответ, естественно, Второй император Цинь.

Опыт внедрения в образовательный процесс уже в первом полугодии 5-го класса показал, что у обучающихся повышается интерес к учебному процессу. Участники команд, испытавшие свои силы и занявшие призовые места, стремятся в следующей игре сохранить или повысить достигнутый результат, укрепляются в вере в свои возможности (в 2015 году, например, одним из существенных позитивных эффектов интеллектуальной игры стали результаты двух учениц, которые в течение всего обучения в начальном звене заканчивали год на оценки «4», а благодаря победе в интеллектуальной игре в декабре

2015 года стали участвовать в других олимпиадах и конкурсах по истории и закончили второе полугодие и год по данному предмету на оценку «5»). Те обучающиеся, которые не решились участвовать в интеллектуальной игре при формировании команд и увидели процесс со стороны, будучи в зрительном зале, поняли, что вполне могут испытать свои силы в следующих состязаниях подобного рода и заранее стали записываться в команды на второе полугодие.

Особо значимым в содержательном плане интеллектуальной игры является ее духовно-нравственный компонент, который выражен двумя способами. Первый − явный: поскольку в изучаемом периоде представлены темы по библейским сказаниям, в игре присутствуют четко сформулированные важные для каждого православного учащегося вопросы, связанные с именами и деяниями библейских героев. Одним из ключевых вопросов здесь является вопрос о десяти заповедях, поскольку они содержат нравственные основы, на которые должен опираться каждый человек (например, убийство и кража осуждаются не только религиозными нормами, которые соблюдают не все граждане страны, но и действующим российским законодательством как тяжкие преступления, которые ответственный гражданин не должен совершать, дабы не причинить вред ближнему). Второй − скрытый, воспринимаемый обучающимися на подсознательном уровне. Например, вопрос об индийских кастах и их социальном положении заставляет невольно задуматься о ценности равенства людей, вопрос о рабстве − о ценности человеческой свободы, вопросы о правителях-объединителях своих стран − о ценности единого сильного государства в России и опасности сепаратистских тенденций и т. д.

Более сложные интеллектуальные игры, построенные на принципах духовно-нравственного воспитания и развития личности, разработаны автором данного исследования для старших классов. Они включают в себя политические, экономические, правовые, философские, психологические и религиозные вопросы, требуют дальнейшего развития логического мышления (например, завершить правильно не очень известный афоризм какого-либо великого деятеля), высокого уровня компетентности и владения основами духовно-нравственных традиций нашей страны.

Таким образом, на современном этапе развития общего образовании, в том числе и в православно ориентированной образовательной среде, обязательно необходимо применять инновационные игровые технологии с использованием новейших информационных средств, дабы предотвратить складывание в адаптирующемся к учебному процессу детском сознании устойчивого представления об уроке как утомительном отрезке времени, который в силу внешнего принуждения посещать необходимо, но можно элементарно «пересидеть». Введение в учебный процесс различных форм интеллектуальных игр не только предоставляет успешным обучающимся эффектную возможность продемонстрировать свои мыслительные компетенции, но и формирует стабильную уверенность в своих способностях, умении преодолевать проблемные ситуации, независимо от степени их трудности, а также дополняет единую модель педагогического сопровождения духовно-нравственного развития обучающихся.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию возможностей внедрения и реализации инновационных игровых технологий в образовательный процесс православной гимназии. Игровые технологии представлены в качестве эффективного инструмента формирования интеллектуального и духовного компонентов духовно-нравственного развития обучающихся общеобразовательной организации конфессиональной направленности. Представлены образовательные и воспитательные результаты внедрения игровых технологий. Предлагаются практические рекомендации по формированию модели использования интеллектуальных игр и викторин в преподавании предметов гуманитарного цикла, обосновывается их значение для формирования компетентной личности обучающегося.

Ключевые слова: игровые технологии, инновации, педагогическое сопровождение,

духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие.

SUMMARY

The article investigates the possibilities of introduction and implementation of innovative gaming technologies in the educational process of the Orthodox school. Gaming technology is presented as an effective tool for the formation of intellectual and spiritual components spiritual and moral development of students of educational organizations religious orientation. Educational results of the introduction of gaming technology presented. Practical recommendations for the formation of a model of the use of intellectual games and quizzes in the teaching of Humanities, substantiates their importance for the formation of a competent personality of a student.

Key words: gaming technology, innovation, pedagogical support, spiritual and moral education, spiritual and moral development.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайкова Т. М. Применение современных образовательных технологий на уроках истории и обществознания как средство повышения качества образования // Педагогический опыт: теория, методика, практика. − 2014. − № 1 (1). − С. 160−165.

2. Капустина Е. В. Геймификация как способ повышения мотивации и активизации учебной деятельности обучающихся // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XXIV Международной научно-практической конференции Актуальные вопросы модернизации российского образования. Таганрог, 25 декабря 2015 г. − М.: Издательство «Перо», 2015. − С. 47−51.

3. Кондратюк И. П., Степанова Н. Е. Интеллектуальная игра как форма представления результатов проектной и исследовательской деятельности учащихся // На путях к новой школе. − 2013. − № 2. − С. 73−78.

4. Крежевских О. В. Компетентность или мировоззрение: к вопросу о парадигме современного образования // Вестник Шадринского государственного педагогического института. − 2015. − № 3. − С. 22−26.

5. Полякова В. А., Козлов О. А. Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы // Современные проблемы науки и образования. − 2015. − № 5. − С. 513.

6. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник ЧГПУ. − 2015. − № 8. − С. 101−106.

Е. П. Воробьёва

УДК 373.21-057.17:331.101.3

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Поскольку социально-экономические преобразования, происходящие в нашей стране, вызвали ряд изменений в системе дошкольного образовании, в последние десятилетия отмечается изменение ценностных основ системы управления, ее принципов, механизмов и требований к личности современного руководителя. Перестройкой нынешней управленческой парадигмы обусловлена необходимость в уверенных в себе высококвалифицирован-

ных специалистах, обладающих необходимыми личностными качествами.

Проблема подготовки современного руководителя дошкольной образовательной организации в теории остается не полностью разработанной. Трудность решения данной проблемы состоит в том, что управление дошкольной образовательной организацией имеет свою специфику. Это своеобразие определено первенствующей направленностью образовательных задач дошкольной образовательной организации. Рассредоточение системы управления дошкольным образованием, самостоятельность образовательных организаций определяют повышенный уровень внимания к ответственности руководителя как профессионально важному качеству личности. Деятельность в условиях существенной неопределенности внешней среды и недостатка времени на принятие управленческого решения делает востребованными такие качества личности руководителя учреждения образования, как мобильность, которая предполагает быстрое решение управленческих задач и способность быстро ориентироваться в управленческой деятельности. Стрессоустойчивость предусматривает противостояние всевозможным психологическим перегрузкам и готовность руководителя к риску.

В нынешних условиях труда очень важна мобильность и успешная включенность в управленческую деятельность, которая зависит не только от профессиональных знаний и умений, но и от профессионально важных качеств выпускника-магистранта в сфере управления дошкольным образованием. В связи с этим перед высшей школой в настоящее время стоит первостепенная задача подготовки специалистов широкого профиля. Главенствующим в направлениях деятельности отечественных университетов является профессионально-педагогическая подготовка магистранта к работе руководителя дошкольной образовательной организации. Это объясняется необходимостью реализации в современных университетах новейшего, более обширного подхода к профессиональному обучению, развитию и воспитанию магистров и требует повышенного внимания к формированию личностно ориентированных качеств у будущих руководящих педагогических кадров в период их обучения в магистратуре.

Пути реформирования высшего образования отражены в государственных нормативных документах, таких как Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Основные требования к педагогическим кадрам и уровню их профессиональной подготовки определены в Приказе Министерства образования и науки России «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования − программам бакалавриата, специалитета, магистратуры» (№ 1367 от 19.12.2013 г.).

Центральные элементы модели выпускника магистратуры по подготовке педагогических кадров определены соответствующим Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 21.11.2014 г. № 1505. В документе отображены разнообразные стороны моделируемого объекта образовательного процесса в виде перечня общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть магистрант. В свою очередь, это выдвигает новые требования к разработке концептуальных основ системы профессиональной подготовки магистров − будущих руководителей дошкольных образовательных организаций.

Проблема формирования профессионально значимых качеств личности у будущих руководителей дошкольной образовательной организацией изучена мало и является актуальной на современном этапе развития дошкольного образования. Об этом свидетельствует небольшое количество теоретических работ, посвященных данным вопросам дошкольного менеджмента: К. Белой, Р. Литвиновой, С. Лебедевой, Л. Маневцовой, Л. Поздняк.

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы подтверждают работы О. М. Атласовой, И. А. Зимней, В. В. Крыжко, Е. М. Навлютенкова и др. Анализ научных трудов данных ученых позволяет утверждать, что профессиональная компетентность рассматривается ими как форма выполнения профессионалами своей деятельности, что предопределено знанием особенностей явлений и предметов как свободным владением содержанием своей работы, а также соответствием этой работы профессиональным качествам и ценностям.

Цель статьи − выявить и раскрыть теоретико-методологические основы исследования проблемы формирования профессионально значимых качеств личности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения в процессе магистерской подготовки.

Л. М. Карамушка подчеркивает, что качества личности руководителя − одни из самых стойких характеристик, которые имеют влияние на управленческую деятельность. В психологическом же аспекте они зависят от характера, структуры, направленности, опыта, способностей личности, условий труда. Это сложные многогранные феномены, конкретные проявления, которые зависят от структуры личности и от действия разных факторов.

Ряд ученых и исследователей (Л. Г. Ахтариева, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, И. А. Зимняя, А. Л. Кандыбович, В. А. Крутецкий, М. В. Левченко, Р. А. Низамова, К. К. Платонов, В. А. Сластёнин) рассматривают профессионально значимые качества личности будущего руководителя как устойчивое личностное образование, обеспечивающее эффективность деятельности, и определяют их как подготовленность или длительную готовность. Данный вид готовности действует неизменно, его не надо всякий раз формировать в связи с поставленной конкретной задачей. Будучи заблаговременно сформированным, этот потенциал является существенной предпосылкой для успешной деятельности выпускника. Следовательно, цель развития профессионально значимых качеств личности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения определятся как формирование его готовности к данному виду деятельности.

Значимым компонентом в структуре личности руководителя образовательного учреждения выступают профессионально значимые качества личности. В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. К профессионально значимым качествам, в свою очередь, ученый относит и способности. От сформированности профессионально важных качеств личности будущего руководителя и педагога зависит непосредственно продуктивность управленческой и педагогической деятельности [5].

Важнейшая задача современной высшей школы − развитие творческого уровня мастерства будущего специалиста и помощь в овладении наивысшими основами управления: творческим подходом к организации своей профессиональной деятельности, формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, мобильностью и самостоятельностью при конструировании оригинальных управленческих решений.

Нынешний руководитель дошкольного образовательного учреждения − это человек, который четко и явно осознает цель функционирования, развития и соответствующего внутреннего управления заведением, а также владеет средствами достижения поставленной цели. Поэтому еще одна группа требований к руководителю современной дошкольной организации связана с содержанием управленческой деятельности и осознанным пониманием конкретных управленческих функций [1].

Профессиональная деятельность руководителя дошкольной образовательной организации нуждается в качественной управленческой, профессиональной подготовке, определенных профессионально значимых качествах, профессиональной культуре, одной из составляющей которой является непосредст-

венно управленческая культура. Такая деятельность наполняет личность, расширяет ее возможности, включает в сферу социально-экономического взаимодействия с коллективом, формирует мотивационную сферу и изменяет ценностные ориентации [2].

В психолого-педагогической литературе многие ученые считают обязательными для руководителя образовательной организацией следующие качества: компетентность (каждый будущий руководитель должен знать, как выполнять свою работу на высоком профессиональном уровне); повышенная ответственность; личное достоинство; ощущение нового и умение идти на разумный риск, творчески решать проблемы, смелость в принятии решений; гибкость, понимание ситуации, острое восприятие новых потребностей, четкое ощущение времени, событий; предельно высокая работоспособность, неизменное стремление быть наилучшим и делать все досконально; коммуникабельность, способность устанавливать контакты, а также забота и внимание к своим подчиненным.

Присущие руководителю дошкольной образовательной организации качества и черты условно можно классифицировать как психологические, интеллектуальные, профессиональные и социальные. При этом все перечисленные качества имеют только интегральный характер и включают более упрощенные компоненты. Качества, свойственные руководителям, большинство специалистов разделяют на три группы: профессиональные, личные и деловые [2].

Итак, к профессиональным качествам личности руководителя относятся те качества, которые характеризуют абсолютно любого специалиста. Поэтому владение ими является лишь необходимой предпосылкой успешного выполнения человеком обязанностей руководителя. К таким качествам относятся высокий уровень образования, производственного опыта, знания как соответствующей, так и смежных профессий; полнота и широта взглядов, эрудиция; стремление к непрерывному самосовершенствованию, критическому восприятию и переосмыслению окружающей действительности; розыск новых форм и методов работы, помощь окружающим, их обучение; умение планировать свою деятельность. Личные качества руководителя − высокие моральные стандарты; психологическое и физическое здоровье; большой уровень внутренней культуры; чуткость, заботливость, доброжелательное отношение к людям; оптимизм, уверенность в себе − должны мало чем отличаться от качеств остальных сотрудников [2; 3].

Перечисляя деловые качества, необходимые будущему руководителю дошкольной образовательной организации, можно выделить следующие: умение создать организацию, обеспечить ее деятельность всем необходимым; умение ставить задачи, распределять их среди подчиненных и самостоятельно координировать и контролировать работу; умение стоять на своей точке зрения и убеждать в ее верности, вести за собой; умение быстро выбирать главное и концентрироваться на нем; умение организовывать свое и чужое рабочее время [2; 3; 4].

Таким образом, можно говорить о том, что требования к личности руководителя являются традиционно высокими, независимо от того, каким количеством подчиненных он управляет. Под профессионально значимыми качествами руководителя принято понимать внутреннее сочетание многих характеристик (компетентность, высокая ответственность, личное достоинство, смелость, работоспособность, коммуникабельность, внимание к подчиненным, профессиональное самосовершенствование, оптимизм), которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность, так как без необходимых знаний, умений и навыков невозможно организовать работу современного дошкольного учреждения. Высшая школа должна не только развить творческий уровень мастерства, но и помочь овладеть наивысшими основами управления.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования профессионально значимых качеств личности будущего руководителя дошколь-

ной образовательной организации в процессе магистерской подготовки. Рассматривается понятие «современный руководитель дошкольной образовательной организации».

Ключевые слова: качества личности руководителя, профессионально важные качества, современный руководитель дошкольной образовательной организации, профессиональные качества, личные качества.

SUMMARY

The questions of forming of professional-meaningful qualities of personality of future leader of preschool educational establishment are analyzed in the article, in the process of master's degree preparation. A concept «Modern leader of preschool educational establishment» is considered.

Key words: qualities of personality of leader, professionally important qualities, modern leader of preschool educational establishment, professional qualities, personal qualities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. И. [и др.]. Менеджмент руководителей учреждений дошкольного и начального образования. − К.: СПД ФО К. С. Парашин, 2009. − 112 с.

2. Карамушка Л. М. Психология управления. − К.: Миллениум, 2003. − 344 с.

3. Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Основы менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления. − Запорожье: Просвіта, 2000. − 147 с.

4. Курочкина И. Этикет в управленческой деятельности руководителя дошкольного учреждения // Дошкольное воспитание. − 2008. − № 10. − С. 78−83.

5. Шадриков В. П. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. − 2004. − № 8. − С. 26−31.

А. П. Еремеева

УДК 373.21-057.17:001.895

УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Модификации, которые происходят сегодня в системе дошкольного образования, определены потребностью в изменениях, адекватных развитию как общества в целом, так и непосредственно образовательной системы. Требования к современному дошкольному образованию ставят дошкольные организации перед необходимостью предприимчиво работать в режиме развития. Важнейшим механизмом деятельности развивающего обучения дошкольной образовательной организации выступает как поиск, так и освоение инноваций, которые способствовали бы более качественным изменениям в работе дошкольных образовательных организаций. Введение инноваций в работу дошкольной образовательной организации выступает одним из лидирующих условий совершенствования и реформирования дошкольного образования.

Современному руководителю дошкольной образовательной организации для осуществления основных функций в своей практической деятельности важно владеть не только общими профессионально-педагогическими качествами, но и специальными необходимыми знаниями и навыками в области управленческой деятельности, поскольку от эффективности управления руководителем зависит качество и результат деятельности современной дошкольной образовательной организации. В связи с этим приоритетной для систе-

мы образования становится задача формирования управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных организаций и условия внедрения инноваций.

Непосредственное внедрение инноваций в дошкольном образовательном процессе является одним из важнейших путей повышения эффективности руководителя управления дошкольной образовательной организацией. Руководящая деятельность в дошкольных образовательных организациях и сам процесс внедрения не только подразумевает поэтапное совершенствование и обновление содержания, средств, технологий управления, методов, но и оказывает существенное воздействие на качество педагогического процесса в целом.

В процессе управления инновации дают возможность поднять на более высокий уровень планирование, организацию и другие управленческие функции современного руководителя, развивать органы самоуправления в дошкольной образовательной организации, улучшать организационную структуру дошкольной организации и многое другое. Все это создает стойкий фундамент для творческого и профессионального роста руководителей и педагогов, позитивно влияет на качество учебно-воспитательного процесса, параллельно повышая конкурентоспособность дошкольной организации.

Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя отличается от развития инновационных процессов в содержании дошкольного образования, так как требует от самого руководителя организационных, психологических, физических усилий. Недостаточная теоретическая разработанность вопроса повышает актуальность данной темы на современном этапе развития в области дошкольного образования.

Цель статьи − рассмотреть условия внедрения инноваций при формировании управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных организаций.

В теории управления, представленной во многих трудах отечественных и зарубежных ученых, было выявлено основное содержание социального управления, изучены функции, структура органов управления. Авторами были определены пути совершенствования управленческой деятельности. Ее рассматривали А. Г. Аганбегяна, М. Альберта, В. Г. Афанасьева, Л. А. Бахтурина, Ю. И. Бобракова, Д. М. Гвишиани, М. Мескона, А. Файоля, Ф. Хедоури и др. Данные исследования полностью решают задачу, касающуюся обеспечения результативности управленческого процесса [1; 5].

В настоящие время проблеме развития инновационных процессов в образовании посвящено достаточно большое количество исследований: С. А. Баранниковой, В. Н. Живикина, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Г. М. Коджаспаровой, Н. П. Кузькина, В. Я. Ляудис, А. М. Моисеева, А. И. Пригожина, В. И. Рыбаковой, В. А. Сластёнина, В. П. Ушачева, Т. И. Шамовой, П. И. Щедровицкого, А. В. Хуторского и др. [1; 5; 8].

Ученые (И. Т. Андреева, К. Ю. Белая, Л. Г. Богославец, В. Н. Казакова, Е. И. Кузьмичева, Е. А. Лобанова, С. Г. Молчанов, Г. П. Новикова, Л. В. Поздняк, Н. В. Федина и др.) подробно рассматривают проблемы развития инновационных процессов в деятельности дошкольных образовательных организаций. Конкретные условия введения и развития инновации в образовательном процессе дошкольной образовательной организации изучали С. Ф. Багаутдинова, Г. Н. Новикова, Г. В. Яковлева и др. Подготовкой руководителей дошкольных образовательных организаций к инновационной деятельности занимались М. С. Таратухина, О. Ф. Хараман и др. В отдельных работах представлены материалы, выявляющие использование инноваций в управленческой деятельности руководителя дошкольной образовательной организации (Е. В. Давыткина, Л. М. Денякина и С. В. Савинова) [1; 7; 3].

В исследовании Л. М. Денякиной рассмотрены и изучены вопросы использования инновационных технологий в управлении дошкольной образовательной организацией. Кроме того, С. В. Савинова доказала, что информационное обеспечение управлением, менеджмент образовательной организации явля-

ются центральными звеньями обновления дошкольной организации [4; 10]. Е. В. Давыткина показала роль исследовательского подхода в управленческой деятельности руководителя, на который руководителю дошкольной организации необходимо опираться при внедрении инноваций [3].

В ходе анализа психолого-педагогической методической и научной литературы было выявлено, что вопросы, касающиеся развития управления и непосредственного внедрения инновационных процессов в образовательное пространство дошкольной образовательной организации, исследованы достаточно подробно, в то время как вопрос об управленческой деятельности руководителя дошкольной организации разработан не в полном объеме. Несмотря на востребованность в современном обществе практики по обновлению управления дошкольной образовательной организацией, упущен сам процесс непосредственного внедрения нововведений в управленческую деятельность руководителя.

В этом аспекте были изучены и апробированы исследования В. Н. Живикина, И. П. Марченко и других, которые отмечают, что в настоящее время некоторые руководители дошкольных образовательных организаций не соответствуют современным требованиям и стандартам, поскольку их управленческая компетентность развита недостаточно. Прежний заведующий проявлял себя достойным исполнителем, но дошкольные образовательные организации сегодня нуждаются в новом усовершенствованном типе руководителя-инноватора, который был бы способен создать условия, обеспечивающие абсолютное всестороннее развитие личности как педагога, так и ребенка, соответствуя при этом его собственным потребностям и нуждам социальной среды в целом [5; 9].

Таким образом, инновационная управленческая деятельность руководителя дошкольной образовательной организации − это деятельность субъекта по разработке, созданию и освоению новшеств в содержании управленческих функций, используемых методов, организационной структуры, внедрению нововведений в практику с целью повышения эффективности управления и развития дошкольной организации.

Совершенствование дошкольного образования в нашей стране требует введения инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольной образовательной организации, для успешного осуществления которых необходимы как объективные, так и субъективные условия внедрения. Наличие всего комплекса объективных и субъективных условий способствует более прогрессивному и успешному внедрению нововведений в управление дошкольной образовательной организацией.

К объективным условиям внедрения следует отнести наличие федеральной, муниципальной, а также нормативно-правовой базы для реализации инновационной управленческой деятельности руководителя; поддержку и содействие органов управления развитию инновационных процессов в дошкольном образовании [6; 2].

Все эти условия не только мотивируют, но и активизируют управленцев дошкольной организацией к инновационной деятельности. Немаловажную роль играют и субъективные условия внедрения. Они, в свою очередь, влияют на прогрессивность внедрения инноваций в управленческую деятельность самого руководителя:

− специализированная вузовская профессиональная подготовленность заведующих дошкольным учреждением в сфере инновационного менеджмента, а именно: знания о сущности нововведений, об управленческих инновациях, инновационные управленческие умения, эмоционально-ценностное отношение к инновационному процессу и профессионально-личностные качества будущего руководителя-инноватора;

− активное применение в практике модели инновационной управленческой деятельности руководителя;

− реализация целого комплекса новшеств одновременно в нескольких управленческих функциях.

Инновационная деятельность руководителя дошкольной образовательной организа-

цией при несоблюдении данных условий значительно затрудняется и тормозится. В управлении инновации позволяют поднять на более высокий уровень планирование, организацию и другие управленческие функции руководителя, развивать органы самоуправления в дошкольной образовательной организации, что является необходимым в современных условиях труда. Немаловажно совершенствовать организационную структуру дошкольной организации, что создает благоприятные условия для творческого и профессионального роста руководителей и педагогов, влияет на качество образовательного процесса, повышает конкурентоспособность дошкольной организации [8; 9].

Как уже отмечалось, внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольной образовательной организации будет успешным при соблюдении следующих условий:

− будущий руководитель должен быть профессионально подготовлен в сфере инновационного менеджмента. Это предполагает наличие у выпускника-магистранта знаний об инновациях, инновационных управленческих умений, эмоционально-ценностного отношения к инновационному процессу и профессионально-личностных качеств руководителя;

− применение модели инновационной управленческой деятельности;

− реализация комплекса нововведений одновременно в нескольких управленческих функциях [8].

Чтобы внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя было успешным, следует руководствоваться следующим алгоритмом действий по внедрению инноваций в управление дошкольной образовательной организацией:

− самостоятельное и своевременное выявление проблемной управленческой ситуации в дошкольном образовательном учреждении;

− обязательный анализ как внутренней, так и внешней среды через маркетинговые исследования;

− поиск или самостоятельное создание новшества;

− принятие решения об освоении новшества в управленческой деятельности;

− внедрение и освоение управленческих инноваций, позволяющее перевести управленческую деятельность на инновационный, более высокий уровень [4; 6].

Таким образом, поиск, освоение и внедрение инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности дошкольного образовательного учреждения, выступает основным механизмом оптимизации и развития системы современного дошкольного образования.

Анализ проблемы управления дошкольной образовательной организацией и использования инноваций в управленческой деятельности руководителя дошкольной образовательной организации позволил выделить определенные противоречия между потребностью современного дошкольного образования в обновлении управления дошкольной образовательной организации и недостаточной разработанностью проблемы условий внедрения инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольной образовательной организации.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются условия внедрения инноваций при формировании управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных организаций на современном уровне развития дошкольного образования; раскрывается проблема внедрения инноваций при формировании управленческой культуры руководителей дошкольных образовательных организаций и условия ее внедрения.

Ключевые слова: инновации в дошкольном образовании, внедрение инноваций, инновационный процесс, управленческая культура руководителя дошкольной образовательной организации.

SUMMARY

In the article the terms of introduction of innovations at forming of administrative culture of leaders of preschool educational establishment

on the modern level of development of preschool education are considered; the problem of innovation in the formation of administrative culture of heads of preschool educational organizations and the conditions for its implementation revealed.

Key words: innovations in preschool education, introduction of innovations, innovative process, administrative culture of leader of preschool educational establishment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: метод. пособие. − М.: ТЦ Сфера, 2005. − 64 с.

2. Волобуева М. Структура управления дошкольным образовательным учреждением // Управление дошкольным образованием. − 2004. − № 1. − С. 8−15.

3. Давыткина Е. В. Исследовательский подход в управленческой деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения: дис. … канд. пед. наук. − М., 2003. − 224 с.

4. Денякина Л. М. Инновационные технологии в управлении образовательным учреждением: дис. … канд. пед. наук. − Якутск, 2001. − 150 с.

5. Живикин В. Н. Инновационные процессы в управлении муниципальной системой образования: дис. … канд. пед. наук. − Рязань, 2004. − 207 с.

6. Фадина Г. В. , Андреева И. Г. , Лобанова Е. А. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях / Г. В. Фадина, И. Г. Андреева, Е. А. Лобанова. − Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. − 64 с.

7. Новикова Г. П. Организационно-педагогические основы становления и развития системы дошкольных учреждений в современных условиях. − М.: Институт общего образования, 2005. − 164 с.

8. Организация инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении: метод. рекомендации / Сост. С. Г. Молчанов, Г. В. Яковлева. − Челябинск: ЧГУ, 2005. − 71 с.

9. Рыбакова В. И. Управление инновационной деятельностью в образовательных учреждениях региона: дис. … канд. пед. наук. − Ярославль, 1996. − 244 с.

10. Поздняк Л. В., Лященко Н. Н. . Управление дошкольным образованием / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. − М.: Академия, 2000. − 432 с.

НАШИ АВТОРЫ



Арябкина
Ирина Валентиновна –
доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск

Афанасенко
Оксана Борисовна –
кандидат педагогических наук, Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Везетиу
Екатерина Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Вовк
Екатерина Владимировна –
старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Воробьёва
Евгения Петровна –
магистр, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте, главный редактор журнала «Гуманитарные науки»

Глузман
Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук, профессор, Евпаторийский институт социальных наук (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»

Горбунова
Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Горобец
Екатерина Сергеевна –
младший научный сотрудник научно-исследовательского центра педагогического мастерства и творчества Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Гришко
Ирина Вильямовна –
старший преподаватель, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Дронякина
Надежда Владимировна –
кандидат филологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Еремеева
Анна Петровна –
магистр, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Игропуло
Ирина Федоровна –
доктор педагогических наук, профессор, ГОУ «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ

Каргиева
Замират Каникоевна –
доктор педагогических наук, профессор, ГОУ «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ

Клименко
Андрей Александрович –
кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный аграрный университет, г. Краснодар

Койкова
Эльзара Имдатовна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Кот
Тамара Алексеевна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Макаренко
Юлия Владимировна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Миланич
Юлия Михайловна –
кандидат психологических наук, доцент, Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Милокумов
Сергей Александрович –
профессор кафедры, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Мкртычева
Наталья Мартыновна –
кандидат педагогических наук, доцент, ГОУ «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ

Попов
Максим Николаевич –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ратовская
Светлана Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Ридченко
Галина Викторовна –
преподаватель, краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Уссурийский медицинский колледж», г. Уссурийск

Ромаева
Наталья Борисовна –
доктор педагогических наук, профессор, ГОУ «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ

Сафонова
Татьяна Николаевна –
кандидат педагогических наук, доцент, Муромский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Синельникова
Лара Николаевна –
доктор филологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Стерхов
Алексей Алексеевич –
аспирант, методист, Частное общеобразовательное учреждение Гимназия во имя Святителя Николая Чудотворца, г. Сургут

Тортунова
Ирина Анатольевна –
кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный социальный университет, г. Москва

Хазова
Снежана Александровна –
доктор педагогических наук, доцент, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп

Чвала
Марина Станиславовна –
ассистент кафедры, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Шаповалов
Андрей Викторович –
соискатель, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Шушара
Татьяна Викторовна –
доктор педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте.