

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 10(89) Журнал теоретических и прикладных исследований Декабрь, 2011

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения	3
ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ.....	28
Мокронос А. Г., Долженкова Е. В., Маврина И. Н. Предпринимательство как вектор стратегического развития вуза	28
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	40
Гнатышина Е. А. Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода	40
Стеценко И. А. Рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования	50
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	59
Пятых И. К. Сравнительное исследование темперамента правой и левой	59
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	68
Арсеньев К. С. К проблеме формирования критического мышления у студентов вуза.....	68
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	83
Новоселов С. А., Трифонова О. В. Турнир юных изобретателей и рационализаторов как средство комплексного развития творческих способностей	83
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	97
Кажикенова С. Ш., Оспанова Б. Р. О тенденциях научных исследований в области языкознания и изучения русского языка в Казахстане	97
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	111
Жеглова О. А. Межпредметная интеграция как педагогическое условие развития гуманитарной культуры студентов вуза	111
КОНСУЛЬТАЦИИ	123
Иголина Е. В. Применение студенческого портфолио в диагностике профессиональных компетенций студентов вуза	123
Кобякова М. В. Задачный подход как средство развития технологического мышления студентов технического ССУЗа.....	133
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	144
АВТОРЫ НОМЕРА	145
СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2011 ГОД	149

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной;
английский перевод Н. Г. Радюковой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urorao.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал «Образование и наука» обязательна

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© Уральское отделение РАО, 2011

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2011

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0

Н. К. Чапаев,
М. А. Чошанов

КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПУТИ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Аннотация. Стержневая смысловая установка статьи заключается в философском поиске на основе нелинейной методологии идентификационных характеристик креативной педагогики. Авторы статьи критически рассматривают явления действительности как полимодальные субстанции, характеризующиеся признаками многовариантности, альтернативности и неоднозначности путей своего развития.

Основные положения проведенного исследования заключаются в следующем:

1. Некоторые толкования креативности и собственно креативной педагогики свидетельствуют о наличии двух качественно разных подходов по отношению к ним. Один можно условно назвать энтропийно ориентированным, второй – нэ-энтропийно ориентированным. Первый подход соответствует креативной педагогике, редуцирующей человека к его функциональным составляющим; второй – педагогике целостного человека во всем богатстве своих связей и отношений.

2. В настоящее время креативная педагогика в большей степени находится на стадии постулирования, нежели реального функционирования. Поэтому сегодня преждевременно и рискованно говорить о наличии креативной педагогики как систематического единства, в котором все положения дедуцируются из одного или нескольких основных постулатов.

3. Всякая педагогическая традиция в той или иной мере включает в себе элементы креативности. Наряду с этим можно признать существование креативно ориентированных педагогических технологий, отличающихся от других более высокой степенью креативности. К числу таковых относятся проблемное обучение, развивающее обучение, дидактическая инженерия.

Ключевые слова: креативность, креативная педагогика, креативно ориентированная педагогика, энтропийно ориентированная креативная педагогика, нэ-энтропийно ориентированная педагогика, проблемное обучение, развивающее обучение, дидактическая инженерия.

Abstract. The semantic objective of the paper is a search for identifying characteristics of creative pedagogy based on the nonlinear methodology. The authors consider the reality phenomena as poly-modal substances showing signs of complexity and ambiguous alternative ways of development.

The main ideas of the research are as follows:

1. Some interpretations of creativity and creative pedagogy involve the two different approaches: the entropy oriented one and its alternative - the negentropy oriented approach. Adopting the former, we deal with the pedagogy simply reducing the human being to its functional components; in case of the latter, we look at the human being as a whole and complex variety of ties and interrelations.

2. Presently the creative pedagogy is going through the stage of postulation, rather than the functional stage. Therefore, now, it is not correct to talk about the creative pedagogy as a systematic unity where all the notions are deduced from the basic postulates.

3. Any pedagogic tradition implies some creative elements. Along with this, there are several creativity-oriented pedagogic techniques including the problematic training, developing training and didactic engineering, which are characterized by a higher creativity degree.

Index terms: creativity, creative education, creative pedagogy, entropy oriented creative pedagogy, negentropy oriented creative pedagogy, problematic training, developing training, didactic engineering.

В настоящее время имеется достаточно богатая литература по креативной педагогике [8; 10; 26; 23; 31 и др.], в которой обосновываются методологические подходы к ее исследованию, разрабатывается ее понятийный аппарат, определяются средства и методы технологического обеспечения и т. д. Вместе с тем далеко не всегда обращается должное внимание на проблемы становления и роста зарождающейся педагогической дисциплины, ее внутренние противоречия, задаваемые ее генетическими и содержательными особенностями. Чаще всего креативная педагогика воспринимается как обиталище абсолютного добра, способное вместить в себя лучшие инновационные поиски в области образования. Но, как известно, всякая абсолютизация в педагогике (да и не только в педагогике) чревата. Она есть питательная среда для развития монопольных тенденций, конечным результатом которых является обычно стагнация. Данная работа посвящена проблематизации процесса становления и развития креативной педагогике: мы предприняли попытку обозначить некоторые противоречия ее «болезни роста» и найти пути их разрешения.

В Википедии креативная педагогика характеризуется как *наука и искусство творческого обучения, знание и исследование того, как фор-*

мировать (развивать) творчество и творческую личность, а также умение и искусство применять это знание, т. е. делать это творчески в любом предмете обучения. Креативная педагогика противопоставляется другим педагогикам – педагогике принуждения, педагогике сотрудничества и критической педагогике. Хотя резкие противопоставления в педагогике далеко не всегда продуктивны. Да и в принципе проблематично сегодня после многовекового существования образовательной практики предполагать наличие абсолютно новых педагогических технологий. Если они и есть, то составляют ничтожный процент от накопившихся за тысячелетия методов обучения и воспитания. Даже в классификациях образовательных инноваций полностью новые и ранее неизвестные образовательные идеи и действия занимают весьма скромное место.

Не лишена амбициозности цель креативной педагогики: *преобразовать любой предмет (класс, курс, программу, школу) в творческий учебный процесс, который воспитывал бы творческих учащихся (учащихся «на всю оставшуюся жизнь», умеющих и любящих самообучаться)*. Более того, *креативная педагогика учит обучаемых учиться творчески, становиться создателями самих себя и создателями своего будущего*. Постулируется бесспорное преимущество ее перед традиционной педагогикой. Штамп «новое лучше старого (традиционного)» мы, педагоги, часто используем в своих работах. Однако не так часто определяется ареал существования традиционной педагогики. Как правило, все ограничивается указанием выдуманных нами же ее характеристик, априорно признаваемых нами же отрицательными.

Сегодня предпринимаются попытки исправить этот недостаток. Традиционной объявляется вся классическая педагогика, которую, соответственно, предлагается «заменить» на некую «новую» педагогику. На какую? На уровне заклинаний типа «педагогика должна быть свободной», «субъект-субъектной», «творчески ориентированной» и т. д. и т. п. контуры этой «новой» педагогики вроде бы просматриваются. Но когда дело касается ее инфраструктуры и технологического обеспечения, то получается, что многие наши инновационные прожекты своими корнями уходят в глубины веков, неисчерпаемую сокровищницу многовекового опыта мирового образования. Например, в наше время метод диалога порой преподносится как последнее слово педагогики. Но стоит лишь произнести имя Сократа, как становится ясно: так считать – значит обрести шанс прослыть плагиатором. Уже в XII-XIII вв. на Руси практиковались

элементы модульного обучения. Примерно так же обстоит дело с креативной педагогикой: многие ее идеи также не с неба свалились в одночасье, а вырабатывались всем человечеством в течение практически всего периода его существования. Причем особый вклад в этот процесс внесла российская педагогика, в рамках которой зародилось и конституировалось целое направление развивающего обучения. То есть резкий отрыв идей креативной педагогики от всего предшествующего воспитательного опыта человечества далек от истинного положения вещей.

Поэтому вызывают определенные сомнения попытки исторической идентификации креативной педагогики посредством представления ее как абсолютно нового явления, свойственного лишь наступившему столетию. В основе указанной идентификации лежит принцип: каково общество – таково образование. С этим трудно не согласиться. Думается, можно таким же образом поступить и с мнением о том, что, несмотря на зависимость типа образования от типа общества, педагогики прошлых эпох не исчезают бесследно: они *существуют* и *сосуществуют* в современной педагогике. Проблема в том, что веком творчества и инноваций признается только текущее столетие. Следовательно, именно начинающему столетию, как никакому иному, свойственно креативное обучение.

В таком признании присутствует элемент хроноцентризма. Согласно последнему, текущее время, переживаемая в настоящее время эпоха представляются «приятными во всех отношениях» по принципу «всякое новое лучше всякого старого». Но насколько объективен данный посыл? И является ли бесспорной истиной положение о том, что начинающийся век более креативен, чем, скажем, предшествующий XX в. – век грандиозных открытий и прорывов во всех сферах человеческой деятельности? Ответ на этот вопрос зависит от того, о каком творчестве и инновациях идет речь.

Если считать креативными действия, связанные с «укладкой в гастрономе в свою тележку только тех продуктов, которых до сих пор не покупали» [19], то более высокая степень креативности текущего столетия по сравнению с предшествующим веком бесспорна. В России по крайней мере, где в двадцатом веке в магазинах и тележек-то не было. Но если под креативностью понимать более сложные творческие процессы, такие, например, которые связаны с открытиями в области ракетостроения, то креативная приоритетность текущего века весьма сомнительна: здесь в основном используются результаты творческих достижений XX столетия.

Данная коллизия может быть объяснена на гносеологическом и на онтологическом уровнях.

На **гносеологическом уровне** речь идет о противоречии между различными истолкованиями креативности – редуccionистском и органическом. Редуccionистский подход в нашем контексте означает сведение креативных способностей к низшим утилитарным формам их проявления, характеризуемым наличием причинно-следственной доминанты в ходе их реализации, что предполагает применение такой формы мышления, которая основана на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи. Все это обуславливает «заземления» креативных процессов, перенос их в основном на уровень действия *практического интеллекта* (см. о нем далее).

Органический подход отдает предпочтение высшим формам и механизмам проявления творческого процесса, которым свойственны признаки несводимости и нелинейности. Суть несводимости: сумма действий причин, действующих порознь, не может вызвать то следствие, которое получается при их совместном действии. В нашем случае это означает признание эмерджентной природы креативного процесса, его несводимости к сумме составляющих его операций. Согласно нелинейности, при изменении одного из ее элементов другие меняются не пропорционально, а по более сложному закону [5]. Применительно к креативному процессу она предполагает выход за пределы алгоритмической последовательности совершения действий. Кроме того, органическая интерпретация указанного процесса ориентирует нас на восхождение к высотам творческого абстрагирования («озарения») и, соответственно, решение более глобальных задач, стоящих далеко за пределами повседневной человеческой практики. В итоге мы имеем как бы две креативные педагогики – редуccionистскую и органическую. Первую из них условно можно квалифицировать как энтропийно (негативно) ориентированную креативную педагогику. Вторую – как нэгэнтропийно (позитивно) ориентированную педагогику.

Энтропийно ориентированная креативная педагогика своим конечным продуктом имеет «человека частичного». Одно из направлений глобального кризиса на всех его уровнях – «дезинтеграция» человека (Э. Фромм). В ходе эволюции человек, утратив свою цельность, превратился в «фрагментарное» существо. В нынешний период дезинтеграция – разъединение, распадение чего-либо на части – находит свое выражение в тотальном раздроблении человеческого «Я». Современный человек рас-

щеплен на человека рецептивного, человека эксплуатирующего, человека накопительского, человека рыночного [22]. Что способствовало этому превращению? Разделение труда. Как подчеркивает А. Н. Леонтьев, «возникшая на определенном этапе “дезинтеграция” жизни человека привела к противопоставлению внутренней, мыслительной деятельности деятельности практической и создала отношения разрыва между ними», ибо именно в общности внешней практической деятельности и деятельности внутренней, идеальной выражается целостность жизни [13, с. 261].

Разделение труда привело к разделению человека. Разделение человека («предмета воспитания», по К. Д. Ушинскому) привело, в свою очередь, к появлению «дифференцированной» педагогики. Под прикрытием гуманистической и креативной фразеологии в ней происходит своеобразный «распил» человека. Эту педагогику прельщает развитие секвестрированного, «одномерного человека» (Г. Маркузе), характеризуемого *полной утратой социально-критического отношения к обществу*. Оно и правильно. Ведь *свободная многомерная личность может взорвать социальный порядок, созданный господством человека над природой и человека над человеком, может осуществить «тотальную революцию», радикально пересматривающую самовосприятие и мироотношение* [29]. Так что да здравствует одномерная личность! На худой конец – «человек рыночной ориентации» (Э. Фромм), от которого требуется быстрота реакции, быстрота овладения ситуациями, чтобы успешно ориентироваться в них: для манипулятивных целей достаточно иметь поверхностные знания. Истина превращается в ненужную роскошь. Формируется человек ситуативный, реактивные способности которого нередко выдаются за признак креативности. В какой-то мере об этом свидетельствуют тесты на креативность. Например, решение таких тестовых заданий, как «описать ситуацию, изображенную на картинке, и спрогнозировать все возможные ее последствия»; «назвать все возможные способы использования знакомого предмета»; «назвать все предметы, принадлежащие к определенному классу»; «продолжить высказывание, мысль, метафору», вряд ли потребует от человека специфических инсайтных (творческих) усилий. Скорей всего, при их решении активизируются способности быстрого предметного реагирования на ситуацию посредством построения верных логических суждений [22].

Сомнение вызывают также некоторые средства развития креативности, представленные на одном из интернетовских сайтов: «добейтесь

одинакового владения обеими руками»; «заставляйте себя делать письменные заметки, набирать номер телефона, резать мясо недоминирующей рукой»; «будьте смелы в любом деле, добавьте, например, макароны в консервированную фасоль»; «читайте дорожные знаки и указатели и попробуйте определить, у какого местного жителя можно спросить дорогу»; «в следующий раз, когда сядете играть в бридж или покер, следите за сданными картами, не перекладывая свои по мастям» и т. д. [19]

Итак, во-первых, мы имеем дело, в сущности, с развитием людей с так называемой адаптивной активностью – хорошо развитыми способностями и быстродействием в различных сферах деятельности. Креативность же выступает как проявление неадаптивной продуктивной активности – способности подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи [3].

Во-вторых, в обоих случаях имеется в виду развитие практического интеллекта. И здесь, не без пользы, приведем рассуждения известного психолога и педагога А. Г. Асмолова, которые заставляют задумываться над нашими инновационными действиями, в том числе в области креативной педагогики. Вот они: «Практический интеллект, на который хотят нацелить под видом компетентностного подхода развитие образования в разных странах мира, опирается на очень хорошие зоопсихологические предпосылки. Для психологии животных это в высшей степени продвинутый подход, но мне все же хочется думать и опираться на психологию человека, которая тоже довольно интересна по своему феномену» [2].

Надо нам, педагогам, хотя бы иногда при проведении инновационных акций задаваться вопросами типа: для чего мы их проделываем, какие последствия они несут за собой?... Иначе прав окажется один из блогеров, написавший: «Понахватались иностранных слов, изощряются перед комиссиями, а дети становятся безграмотнее и безнравственнее».

Таким образом, в недрах креативной педагогики имеют место тенденции к дезинтеграции сущности человека, сведению его к развитию адаптивного, ситуативного человека с продвинутым практическим интеллектом, но оторванного от органического слоя культуры. Вместе с тем именно креативная педагогика должна выражать целостную природу человека, так как она, по мнению исследователей, призвана развивать *творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, и входящие в структуру одаренности в каче-*

стве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем [9].

Но и здесь нас могут ожидать подводные камни. Если этим определением пользоваться буквально, то чуть ли не главной целью педагогики становится формирование, извините, успешного человека, а идеалом креативности может служить незабываемый образ О. Бендера. Всеми названными креативными качествами он обладал с лихвой. Великий комбинатор обошелся даже без физкультуры с ОБЖ и, страшно выговорить, без индивидуального проекта! Хотя, судя по контексту гениального романа (нам кажется, до сих пор недооцененного), кое-какие образовательные подпорки креативности О. Бендера имели место быть. Сколько-то классов гимназии числится за ним. Но в гимназии главными предметами, как известно, были не ОБЖ с индивидуальным проектом, а математика, физика, русский язык, история и др., которые становятся необязательными в современных «кузницах» подготовки креативных личностей.

Нэгэнтропийно (позитивно) ориентированная педагогика. Последний пример свидетельствует, что полнота и «чистота» креативного образовательного процесса может быть реализована только при наличии в нем позитивной духовно-ценностной доминанты. Поэтому всяческой поддержки заслуживают попытки разработки проблемы развития ценностно-креативного типа личности обучающихся, сочетающего богатства ценностных отношений с полноценной их реализацией в конкретных условиях учебного занятия. Исследования свидетельствуют, что студенты данного типа обладают достаточно большим запасом стратегий поведения в различных жизненных ситуациях, выстраивают собственный оригинальный контур поведения на занятии. Они легко «прочитывают» социальную ситуацию в группе и могут своевременно корректировать свою линию поведения. Им свойственна развитая система навыков внешнего и внутреннего диалога [25].

«Продуктом» нэгэнтропийно ориентированной креативной педагогики должен стать человек, способный соединить опыт прошлого с настоящим и предвидеть последствия своих действий и отношений к другому лицу, выявить причинную связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать их проявления (П. Ф. Лесгафт). Соответственно, идеалом креативно ориентированного образования должен стать интегративно-целостный человек («человек продуктивной ориентации», по Э. Фромму), взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей, главней-

шими характеристиками которого являются целостность, открытость для других, способность к самореализации. Целостность дает возможность человеку как виду и индивиду сохранить собственное «Я»; открытость позволяет ему избежать энтропии и редукции его к менее развитым популяциям Вселенной; способность к самореализации служит человеку средством раскрытия его потенций и сил.

Таким образом, в идеале креативно ориентированная педагогика – это педагогика развития, т. е. *исторически формируемая интегральная совокупность образовательных идей и элементов воспитательного опыта, обеспечивающая целостное разностороннее развитие человека в ходе осуществления им деятельности в условиях целенаправленного образовательного процесса*. Она выходит далеко за пределы практического интеллекта и интеллекта вообще, вмещая в себя фактически весь круг проблем, связанных с всесторонним развитием человека, интегрирующего, как известно, в себе все основные закономерности материального мира: механические, физические, химические, биологические, психологические, социально-культурные.

На **онтологическом уровне** указанная выше коллизия может быть представлена следующими противоречиями.

С одной стороны, провозглашается курс на инновации, модернизацию, на развитие креативной личности. Она наделяется множеством привлекательных качеств (в данном случае тележка с продуктами благо-разумно не упоминается: все-таки речь идет о презентации инновации). К ним исследователи относят способность к творчеству, оригинальному мышлению; способность к нестандартному мышлению и поведению, имеющему созидательный, конструктивный характер; готовность к продуцированию принципиально новых идей; способность принимать молниеносные, творческие решения; способность воспринимать и осознавать новое, не бояться перемен и т. д. Соответственно, одной из центральных задач креативной педагогики становится развитие дивергентного мышления, допускающего *варьирование путей решения проблемы, приводящее порой к оригинальным, нестандартным, неожиданным выводам и результатам* [15; 24]

С другой стороны, современные методы, формы и средства образования, словно не находя в себе сил для преодоления рыночного притяжения, находятся под мощным прессом технократического воздействия.

Осуществляется тотальная технологизация и стандартизация, регламентация и формализация образовательного процесса. В результате вместо дивергентного, творчески ориентированного развития имеем нечто иное. Скорей всего речь может идти о механизации мышления. Например, ЕГЭ вряд ли предполагает «творческое варьирование путей решения проблемы» (если, конечно, не иметь в виду шпаргалочное «творчество»). И уж совсем не с руки абитуриенту делать при сдаче ЕГЭ «оригинальные и неожиданные выводы». В этом контексте сегодняшнее увлечение позитивно ориентированной креативной педагогикой выглядит не только как дань давней российской традиции учиться у Запада или как идеологемный бренд, призванный олицетворять инновационное развитие. Его можно рассматривать и как определенную реакцию на махровый технократизм и формализм, которые мертвой хваткой вцепились в органическое тело современной образовательной системы.

С одной стороны, имеют место резкие противопоставления креативной педагогики другим педагогикам, и тем самым утверждается возможность существования самостоятельной научной дисциплины. В русле этого предпринимаются попытки кодификации специфических технологий развития креативности. К ним ученые относят всяческое поощрение стремления обучающегося быть самим собой, его умения слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами»; уважение к личности обучающегося, ее уникальности, индивидуальности; создание атмосферы творчества; корректное ведение дискуссий; запрет на критику; равноправие в творческом коллективе; опору на положительные эмоции (удивление, радость, симпатию, переживание успеха); использование задач открытого типа, когда отсутствует единственное правильное решение (которое остается только найти или угадать); тренировку в продуцировании как можно большего числа возможных решений (гипотез), пусть даже фантастических, далеких от реальности, и т. д. [11].

С другой стороны, креативная педагогика так или иначе сводится к собранию активных методов обучения, взятых из уже имеющихся различных дидактических систем – проблемного обучения, развивающего обучения и др. В связи с чем указывается: *креативность предполагает установку на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей*. Соответственно, постулируется необходимость применения в процессе развития креативности *методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося*, например, применение про-

блемного метода обучения, стимулирующего установку на самостоятельное открытие нового знания. Подчеркивается, что *развивающее обучение и свободное творчество позволяют вместе с креативностью развить механизмы совладения с негативными переживаниями*, т. е. избежать описанных «побочных явлений». Утверждается также, что опыт, полученный в развивающем обучении и свободном творчестве, находит свое продолжение в реальной жизни [20].

Креативная педагогика как самостоятельная суверенная научная дисциплина должна мыслиться как систематическое, интегральное единство, в котором все положения дедуцируются из одного или нескольких основных постулатов. Но предполагать наличие такового в среде педагогических дисциплин рискованно. Тем более трудно предположить такое в нашем случае, когда мы имеем дело с зарождающейся педагогической дисциплиной. В силу сказанного выше безопасней согласиться с мнениями тех, кто признает, во-первых, отсутствие на данный момент суверенной научной дисциплины и, вместе с тем, наличие креативного элемента во всякой педагогике; во-вторых, различную степень их креативности; в-третьих, существование креативно ориентированных педагогов, отличающихся от других педагогов более высокой степенью креативности. К последним, как нам уже известно, исследователи чаще всего относят проблемное и развивающее обучение.

В обобщенном виде позитивный характер креативности проблемного обучения обеспечивается следующими его характеристиками.

1. Сердцевиной проблемного обучения выступает проблемная ситуация – интеллектуальное затруднение, возникающее тогда, когда человек не может (не знает как) объяснить явление, факт, процесс деятельности, не может достичь цели известными ему способами. Фраза «достичь цели известными ему способами» может быть отнесена как к теоретическому затруднению, так и к затруднению практического характера, т. е. затруднению, требующему от личности актуализации не только словесно-логического или наглядно-образного мышления, но и практически-действенного мышления, ориентированного на решение задач в процессе деятельности. Иначе говоря, в проблемном обучении мы имеем дело с ситуацией, которая требует мобилизации всех сущностных сил человека, а не только реактивных качеств. Это делает возможным выделение видов проблемного обучения в соответствии с видами творчества. Первый вид – теоретическое творчество: поиск и открытие правила, закона, теоремы;

второй – практическое творчество: поиск способов применения известного знания в новой ситуации. Третьему виду проблемного обучения соответствует художественное творчество, где основным способом отражения действительности является творческое воображение.

2. Проблемное обучение имеет деятельностную природу. В процессе его осуществления знания в значительной мере не передаются в готовом виде, а приобретаются благодаря самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации. Деятельностная природа проблемного обучения усиливает его интегративные возможности, создает основу для выполнения функций средств формирования профессиональной деятельности. В истории педагогики выделяется три этапа решения проблемы соотношения знания и деятельности: 1) передача знания без способов деятельности; 2) передача знаний, включая способы их применения; 3) в содержании образования органически сливаются знания и деятельность. Так вот, проблемное обучение в большой мере соответствует требованию третьего этапа. Этим определяются чрезвычайная актуальность проблемного обучения в нынешних условиях развития педагогики, ориентированной на развитие компетенций как интегральных качеств личности.

Деятельная природа проблемного обучения воплощена в цели, понимаемой не только как усвоение результатов научного познания, но и как сам процесс получения этих результатов, формирования познавательной самостоятельности ученика и его творческих способностей. Она находит отражение в том, что в основе организации проблемного обучения лежит принцип учебно-поисковой деятельности ученика: знания в значительной степени не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются им в ходе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации. Деятельная сущность проблемного обучения проявляется в его общих и специальных функциях. Например, таких, как усвоение способов умственной и практической деятельности, развитие познавательной самостоятельности и творческих способностей, воспитание творческого потенциала применения знаний, формирование и накопление опыта творческой деятельности [16].

3. Проблемному обучению свойственна ориентация на модельные способы овладения учебным материалом. Из предшествующего материала становится ясно, что проблемное обучение наряду с выполнением функций активизации познавательной деятельности, формирования способов умственной деятельности может играть значительную роль в становлении

профессиональной деятельности, эффективно способствовать реализации принципа *давать не просто знания, а учить умениям использовать эти знания*. Как это сделать? Посредством моделирования (имитации) профессиональной деятельности. Подобная позиция опирается, в первую очередь, на один из основных принципов деятельностной концепции – принцип адекватности структур формируемой и формирующей деятельности (А. К. Леонтьев, Л. С. Выготский).

Идеи интериоризации и имитации в российском образовании появились не сегодня. Еще выдающийся педагог М. Н. Скаткин обращал внимание дидактов на психологическую теорию интериоризации и на этой основе идеи имитации. Пророческими сегодня звучат слова К. Г. Маркварда о том, что развитие педагогики будет следовать требованиям жизни и сведется ко все более глубокому проникновению в учебный процесс методов имитационного моделирования. И тогда будет покончено с *воспроизведением без производства*, с положением, когда экзамены не ориентируют на развитие тех способностей, которые ценятся за пределами вуза, когда в силу того обстоятельства, что слишком много хороших оценок может быть получено хорошим попугаем, и поэтому даже лучшие студенты стараются развить у себя способности попугая. И тогда освоение профессиональной деятельности начнется не с предварительной обработки фрагментов, частей деятельности, а с попытки схватить деятельность в целом, схватить ее ядро: *деятельность будет осваиваться не как совокупность приемов, а как целостное образование* [14; 18; 32].

Такого рода дедуктивизация образовательной деятельности потребует от субъекта учения напряжения творческих сил (да и от педагога, тьютора, наставника и т. д.), включенности в процесс креативного освоения действительности. Ведь речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, стиля, способов, мотивов и т. д.), создании условий, при которых студент на основе полученных знаний упражняется в успешном выполнении функций специалиста по профессии. Происходит вхождение в целостную учебно-профессиональную деятельность, которая по содержанию и условиям своего осуществления психологически и практически приближена к деятельности специалиста после окончания вуза.

Наличие моделирующего потенциала у проблемного обучения обусловило появление проблемно-модельного и проблемно-контекстного обучения. Проблемно-модельное обучение – это *обучение, в котором осуще-*

ствляется принцип проблемности в процессе моделирования будущей профессиональной деятельности. Технологический арсенал проблемно-модельного обучения образуют решение задач с производственно-профессиональным содержанием, анализ производственных ситуаций, разыгрывание ролей, игровое моделирование и др. Целевой установкой обучения является развитие познавательной, социальной и профессиональной активности учащегося (студента), усвоение навыков участия в деловых играх, профессионального общения и решения ситуативных проблемных задач, усвоение навыков управленческой деятельности. В основе его лежит принцип творческого нестандартного освоения действительности. Особенно ярко это проявляется при проведении деловых игр, «мозгового штурма», анализа конкретных ситуаций (кейс-стади). В американской педагогике разработана технология такого обучения в начальной школе: игровое обучение связано с моделированием деятельности продавца, парикмахера, полицейского, регулировщика дорожного движения, учителя начальных классов и т. п.

В настоящее время широкое распространение получает концепция контекстного обучения (его американский аналог – концепция «содержательного подхода» – subject matter approach). Ее суть: предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из первых мест занимает деловая игра. В ней в наибольшей степени проявляется фундаментальная особенность контекстного обучения – ориентированность на интеграцию собственно педагогических и производственных составляющих. В ходе его осуществления интеграция педагогического и производственного (профессионального) осуществляется посредством обеспечения условий «трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста». Это способствует разрешению ключевого противоречия профессионального образования, состоящего в том, «что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной деятельности» [4].

Результатом синтеза положений контекстного и проблемного обучения стало проблемно-контекстное обучение. Целевая установка и функции проблемно-контекстной технологии – усвоение профессиональных знаний, развитие ситуативного мышления, навыков технического творчества, делового общения; доминирующие формы – деловая игра, про-

блемные лекции, учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов, бригадные формы обучения. Основные методы учения – поисковый, способы анализа текста, схем, чертежей, графиков, таблиц, чтение технологической карты, применение компьютерных программ и т. д.

Такой подход приводит к принципиальной коррекции природы педагогического процесса, который из режима диахронии переходит в режим синхронии. Происходит не последовательное наслаивание практического производственного материала на теоретические познания, а синтетическое освоение профессиональной деятельности. Построенный на основе данных принципов педагогический процесс будет способствовать синхронно-целостному формированию деятельности специалиста, развитию его самостоятельности и творческих способностей, воспитанию навыков творческого применения знаний и др.

Что касается креативной ориентированности развивающего обучения, то она также более чем очевидна. Хотя бы потому, что развитие выступает средством и одновременно целью зарождающейся креативной педагогики как систематического единства и, соответственно, креативно ориентированной педагогики как некоей совокупности технологий, наличествующих в различных дидактических системах, способных обеспечить в процессе образовательной деятельности достаточно высокий уровень креативности.

Приведенные суждения дают нам право сформулировать гипотетическое предположение о признании категории развития конституирующим компонентом креативно ориентированной педагогики. Но что такое развитие? Вопрос, казалось бы, праздный. Нет, наверное, словаря или энциклопедии по социогуманитарной проблематике, в котором бы мы не обнаружили определения данного понятия.

Философы понимают под ним закономерное, направленное изменение материальных и идеальных объектов; психологи – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Как видим, философы дают слишком широкое, так сказать, на все случаи жизни определение. Психологи, напротив, сужают развитие до изменения психических процессов. И в том, и другом случае развитие лишается интегративно-целостного толкования существа «предмета воспитания» – человека, рассматриваемого во всем богатстве его внутренних и внешних связей,

в единстве онтогенетических и филогенетических характеристик. Педагогика, с одной стороны, не имеет дело с «дурной» абстракцией, выводящей категорию развития за пределы человеческого существования. С другой – не редуцирует целостное развитие человека к развитию его «частей». Интегративно-целостный подход к развитию человека предполагает, выражаясь словами А. С. Макаренко, что «человек не воспитывается по частям, а создается синтетически всей суммой влияний», которым он подвергается. Вследствие этого решающим моментом является не прямая логика используемого педагогического средства, а логика и действие всей системы средств. Иначе говоря, человек не только не воспитывается по частям, но и не развивается по частям.

Такое понимание развития подвигает педагогов характеризовать его как интегральный процесс физического, умственного и нравственного роста человека, охватывающего все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных свойств. В структуре развития педагоги выделяют *развитие психофизиологических свойств* – обеспечение физического здоровья, выработку высокой работоспособности, выносливости, а также совершенствование психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения; *социально-психологическое развитие*, состоящее в повышении качества знаний, умений и навыков, которые необходимы для успешной жизни и профессиональной деятельности (В. С. Безрукова, Ю. К. Бабанский).

Идея развития имплицитно свойственна воспитанию с самых ранних времен его существования. Но свое системное воплощение идеи развития получают со времени зарождения педагогики как самостоятельной суверенной научной дисциплины. Это время соотносится с именем и деятельностью основателя научной педагогики Я. А. Коменского: именно тогда началась эпоха классической педагогики, продлившаяся до конца XX в.

Неоценимый вклад в развитие креативных идей в педагогике внесли русские исследователи. С опорой на достижения психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), педагогической психологии и педагогики (В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, Л. В. Занков, Е. И. Кабанова-Меллер, З. И. Калмыкова, М. А. Махмутов, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.) в СССР была создана одна из самых продвинутых систем образования. Важнейшей ее составляющей стала ориентация на всестороннее развитие человека. Далеко не все было реализовано в действительности. Однако даже то, что выполнено, пред-

ставляет интерес сегодня, когда в педагогике взят курс на развитие креативной личности. Тем более важно знать современному педагогу концептуальные позиции развивающего обучения, которые весьма созвучны тенденциям развития нынешней педагогики.

Многие сегодняшние веяния в педагогике, в частности установки на творческое развитие личности, формирование самостоятельности, в качестве своих эвристических предпосылок имеют психологические, психолого-педагогические и дидактические идеи, разработанные в России. Достаточно указать на огромное влияние на современную мировую педагогику идей А. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. «Представьте мое изумление, – рассказывает известный ученый и общественный деятель Ю. В. Крупнов, – когда как-то вечером, проглядывая ворох малазийских газет, я вдруг натолкнулся на подробную рекламу “сверхэффективной системы австралийского начального обучения в области математики” – и она один к одному отражала идеи развивающего обучения “по Давыдову-Эльконину”. Стало очевидно, что в Австралии не только нашлись люди, которые “привезли” в свою страну эту дидактику XXI в. (отдельный разговор, насколько точно и правильно был воспроизведен там подход развивающего обучения), но и которые буквально продают по миру эту русскую дидактику!» [12].

Широкой известностью как специалист в области развития математических способностей пользуется в мире В. А. Крутецкий. Его монография «Психология математических способностей школьников» была удостоена I премии АПН СССР и издана в США, Англии, Японии и других странах. В конце концов, *чтобы открывать новое, отвергать уже известное, старое, необходимо владеть этим старым, иметь широкий объем знаний (включая и их операционную сторону), достаточных для движения вперед и находящихся в состоянии готовности к актуализации в соответствии с поставленной перед человеком целью* [6].

З. И. Калмыковой, автором выделенных строк, разработана концепция умственного развития. Одним из важных положений этой концепции выступает принцип единства процессов формирования *алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности*. Согласно этому принципу, обобщенные способы умственной деятельности включают в себя действия алгоритмического и эвристического характера. Успешное применение обобщенных способов действий может быть достигнуто лишь при условии овладения учащимися обоими типами действия. Алгоритмические

приемы – это приемы рационального, формально-логического мышления. Нужно ли такое мышление? Безусловно. Оно лежит в основе решения фактически любого класса задач. Его инструментами выступают такие приемы, как определение понятий, их классификация, умозаключения. Умение пользоваться этим инструментарием самым благотворным образом сказывается и на самостоятельном, продуктивном мышлении.

То есть логическое мышление играет роль базового мышления. Но одного его недостаточно для целостного осуществления человеческой деятельности. Полноценная личность должна владеть наряду с репродуктивными приемами также и способами эвристического мышления, ориентированного не на формальный, а на содержательный анализ проблем. Жизнь человека связана с решением задач различного рода. Далеко не всегда бывают в них известны все данные. Человек должен быть готов к встрече с нетиповыми задачами. Они могут быть с неопределенностью исходных данных, с неопределенностью в постановке вопроса, с избыточными или ненужными для решения исходными данными и т. д. [21].

Выдающийся вклад в теорию и практику умственного развития ребенка внесла Н. А. Менчинская [17; 30]. Она заложила основы личностно-субъектного подхода к развитию учащегося. Не отрицая приоритетной роли обучения в развитии личности (Л. С. Выготский), Н. А. Менчинская в то же время при разработке своей концепции основывается на известной формуле С. Л. Рубинштейна: *внешние причины через внутренние условия*. По словам И. С. Якиманской, вполне принимая положение Л. С. Выготского о зоне актуального и потенциального развития, Н. А. Менчинская больше акцентирует внимание на той его части, где подчеркивается, что «ребенок может сделать сам», а потом уже «с помощью взрослого». Соответственно, центром ее научного интереса становятся не технологические построения учебного процесса, а активная, сознательная деятельность самого ученика – внутренние процессы, в том числе процессы эмоционально-ценностного характера. Обучение, в принципе, определяет ход развития ребенка. Но когда речь идет о конкретной личности (субъекте), ведущую роль начинают играть «внутренние условия» – способности личности (субъекта), ее особенности, склонности, интересы. Очень значимыми «внутренними условиями» являются такие качества личности (субъекта), как активность и сензитивность.

Важная роль отводится формированию «внутренних условий» усвоения знаний: анализу, синтезу, абстракции, обобщению. Однако они служат не задачам простого «приобретения знаний», а задачам формиро-

вания целостной мыслительной деятельности и в первую очередь ее активного субъекта. Н. А. Менчинская смело провозгласила еще в 1965 г.: *учащийся не только объект, но и субъект обучения*. Из чего следует: речь должна идти не только об управлении мыслительными процессами извне (со стороны учителя, обучающей машины, программированного учебника), но и о том, чтобы обеспечить рациональное самоуправление или саморегулирование в процессе учебной деятельности. Для этого необходимо: а) воздействовать на личность учащегося, учитывая уже сложившиеся у него индивидуально-психологические особенности; б) влиять на его отношение к учебной и практической деятельности, в) вооружать его обобщенными и притом эффективными приемами самостоятельной работы.

Кстати, в наши дни проблема вооружения обучающихся способами образовательной деятельности явно недооценивается. Как бы само собой разумеется, что каждому из них имманентно свойственна способность к самореализации в учебном процессе. Одной из причин этого может быть антидиалектическая позиция, редуцирующая человеческую деятельность к неким внутренним, генетически данным потенциям, в частности самореализационным способностям личности. Иногда процесс формирования способов образовательной деятельности подменяется процессом создания соответствующей образовательной среды. В таком случае, напротив, речь идет об абсолютизации роли внешней среды в учебном процессе. Однако способы деятельности органически заключают в себе внутренние и внешние составляющие. Положение не спасают даже попытки рассматривать среду по заданному образцу как систему влияний и условий формирования личности. При этом как-то забывается, что именно сегодня в условиях модульно-тестового обучения образовательный процесс и превращается в подобную систему.

Следуя гибкой позиции С. А. Рубинштейна по проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего», Н. А. Менчинская придерживалась точки зрения, согласно которой *между усвоением и обучением не существует однозначных связей*. Такая установка во многом обусловила ее довольно резкое неприятие жесткого управления учебным процессом. Например, вместо подобного управления через построение ориентировочной основы умственных действий (П. Я. Гальперин) Н. А. Менчинская отстаивала, по словам той же И. Якиманской, непопулярный в те времена *принцип варьирования несущественных признаков и выделение на этой основе существенных*, т. е. предлагала учащемуся не действовать по заданному учи-

телем алгоритму, а осуществлять собственную поисковую деятельность по нахождению существенных признаков. Конечно, в этом случае обучающемуся не так уже трудно и ошибиться, интеллектуальных помочей в виде алгоритмов действий нет. Ничего страшного, как бы говорит Н. А. Менчинская, ошибаться не вредно и даже полезно. Ведь подлинную поисковую деятельность без проб и ошибок трудно представить.

Большой интерес вызывает комплексно-компенсаторный подход Н. А. Менчинской к развитию личности. В его основе лежит глубоко гуманистическая установка. В соответствии с ней недостатки *какой-либо одной стороны личности ребенка могут быть компенсированы за счет развития других*. Но чтобы знать эти «другие», нужно комплексное изучение всех сторон личности – когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной. Это позволяет опытному педагогу выискивать «внутренние ресурсы» обучающегося, а затем посредством их умелого использования и «помощи» самого ребенка компенсировать обнаруженные недостатки. Умение воздействовать на сильные стороны личности и в то же время «затушевывать» (вроде бы не замечать) ее слабые стороны, как свидетельствует, в частности, историко-педагогический опыт, нередко становилось мощным продуктивным средством воспитательной деятельности (А. С. Макаренко, Я. Корчак и др.). Человек органичен и целостен одновременно. Права Н. А. Менчинская: *нельзя оценивать состояние той или иной психической функции, не рассматривая при этом особенности личности в целом*. Это, так сказать, связь по вертикали. Но и «по горизонтали» существует подобная же связь: *ни одна из психических функций в «чистом виде» не выступает в познании (усвоении знаний)*.

Значимым моментом позитивного креативного развития личности является процесс становления субъекта учебной деятельности – *переход ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного способа действий* [28]. Трудно не согласиться с мнением, что нельзя сводить личность школьника к особенностям его деятельности. Однако именно в деятельности проявляется и развивается личность. Именно при осуществлении деятельностного подхода подтверждается «правомочность» формулы: *знания – необходимое, но еще недостаточное условие. Их еще нужно уметь использовать* (И. М. Фейгенберг).

В ходе реализации названного подхода постепенно создаются условия, при которых содержание образования становится целостной сово-

купностью способов деятельности, где знания как бы «снимаются» этими способами. Иначе говоря, на педагогическом уровне реализуется принцип единства сознания и деятельности, в соответствии с которым *явления сознания составляют реальный момент в движении и деятельности*. Главным становится не процесс усвоения учебного материала, а результат, выражающий собой способность применять знания на практике. Знания перестают быть самодостаточной целью обучения. Происходит довольно непростой процесс элиминации, «снятия» знаний, растворение их в интегральной совокупности общих и специфических качеств личности. Тем самым замыкается круг развития в известной уже нам триаде: передача знания без способов деятельности – передача знаний, включая способы их применения – в содержании образования органически сливаются знания и деятельность.

Достижение такого результата невозможно только на основе ориентации на достижение результатов учения – новых знаний, отметки учителя, успешного решения тестов и т. д. Дорога к результату, освобожденная от сформированности приемов, осмысления учебной задачи, способов учебных действий, превращает учение в простое заучивание материала без овладения учеником новыми способами его анализа, преобразования. Получается результат без процесса. Сегодня, когда тесты «овладели массами» российских педагогов, это становится почти закономерностью. Натаскивание на результат – вот как кратко можно определить существо современных технологий, нацеленных на сдачу тестов, в частности в рамках ЕГЭ.

Даже если у обучающегося имеются ориентиры на способы действий, но не отработано умение ставить учебные задачи, то учение тоже может стать простым «натаскиванием», тренировкой навыков без создания внутренней готовности к усвоению. Учебной деятельности, как и любой иной деятельности, имплицитно присуща целостность. Ее невозможно сформировать без отработки всех ее компонентов в их единстве и взаимоотношении. И здесь свое веское слово может сказать дидактическая инженерия – сфера научно-практической деятельности учителя-инженера по анализу, проектированию и конструированию дидактических объектов, их применению в учебном процессе с целью достижения планируемых результатов обучения. Объектами дидактической инженерии могут выступать образовательные программы, обучающие технологии, урок и т. п. [27].

Смеем предположить, что данная концепция обладает значительным развивающим и креативным потенциалом. Об этом свидетельствует,

в частности, анализ принципов дидактической инженерии: *процесс важнее, чем результат, права на ошибку и учение через преподавание*. Все эти принципы рассматриваются нами на примере изучения математики, что предполагает особую «чистоту» результатов опытного преподавания.

1. Принцип «процесс важнее результата». В изучении математики, решении задач и доказательстве теорем главная цель – не просто получить правильный ответ, а *стимулировать процессы поиска решения, обмена математическими идеями, аргументации того или иного способа решения*. Этот момент важен и с точки зрения оценки: американские школьники привыкли к тестам с выбором ответа, где самое главное – выбрать правильный ответ (а само решение задачи можно и не приводить). Эта порочная практика привела к тому, что школьники просто не приучены математически мыслить, доказывать, аргументировать. Кроме того, большинство тестов, используемых в американских школах, достаточно просты и бесхитростны. Они не требуют знания эвристических методов решения задач, а лишь направлены на тренаж типовых задач. Принцип «процесс важнее, чем результат» подчеркивает также тот факт, что главное не то, что учащийся знает, как решить 100 типовых задач, главное то, что он знает, как действовать при поиске решения всех остальных задач, прежде всего нестандартных. Именно такой подход помогает подчеркнуть важность процесса математической деятельности (решения задач, доказательства теорем) и способствует развитию мышления учащихся, а не просто запоминанию математических фактов и процедур.

2. Принцип «право на ошибку». Каждый обучаемый имеет право на ошибку при изучении математики. Этот принцип базируется на том психологическом основании, что процесс мышления уникален: дети и взрослые, учителя и учащиеся мыслят по-разному. Более того, сам процесс развития математической науки представляет собой «историческую драму идей и людей», в которой новое знание пробивает себе дорогу через сомнения и ошибки. И, наконец, человеку свойственно ошибаться, тем более при изучении сложных дисциплин. Поэтому *каждый учащийся имеет право высказать свою идею или точку зрения по решению задачи или доказательству теоремы, несмотря на то, что она может быть неверной*.

3. Принцип «учение через преподавание»: учебный материал (решение задачи, доказательство теоремы) усваивается гораздо эффективнее, если учащийся обучает кого-то другого (одноклассника, друга, брата, сестру, папу с мамой или, наконец, дедушку с бабушкой) решению этой за-

дачи или доказательству теоремы. Поэтому, например, в рамках реализуемой в Техасском университете клинической программы подготовки учителей студенты овладевают предметными математическими знаниями через преподавание учащимся подшефной школы учебного материала (решение задачи, доказательство теоремы), усвоенного по университетским курсам математики и методики математики. В свою очередь, учащиеся овладевают учебным материалом через обучение своих одноклассников, друзей, родителей.

Другой важный аспект – роль учителя в педагогическом процессе: он выступает не просто как «урокодатель», но прежде всего как активный участник процесса обучения (он тоже учится). Тем самым реализуется мысль С. Кьеркегора о том, что «быть учителем в хорошем смысле слова – это значит быть учеником: процесс обучения начинается тогда, когда учитель учится у своих учеников, ставит себя на их место, пытается понять, как они овладевают знаниями». В целом, основная идея конструктивно-дидактического подхода – всесторонность процесса обучения: учащиеся учатся у учителя; учитель учится у учащихся; учащиеся учатся друг у друга; учителя учатся друг у друга. Иными словами – *учатся все*. В итоге осуществляется процесс взаимообусловленного развития, креативного взаимообогащения субъектов образовательной деятельности на основе усвоения ее способов.

Литература

1. Арстанов М. И. и др. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии. Алма-Ата: Мектеп, 1981. С. 187.
2. Асмолов А. Г. Человек далек от обезьяны // Учит. газ. 13 апр. 2004 г.
3. Богдавленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 320 с.
4. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. М., 1990.
5. Загвязинский В. И. Формы и методы логического мышления в педагогических исследованиях // Методология педагогических исследований. М., 1982. С. 10–47.
6. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Просвещение, 1999. 227 с.
7. Креативная педагогика. Электронный энциклопедический словарь-справочник. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.thisisme.ru/content/kreativnaya-pedagogika>.

8. Креативная педагогика: методология, теория, практика / под ред. Ю. Г. Круглова. М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова: Альфа, 2002, 240 с.
9. Креативность: материал из Википедии – свободной энциклопедии.
10. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: моногр. М.: Госкор-центр, 2002. 296 с.
11. Кречетников К. Г. Развитие креативности личности в высшей школе. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rb.ru/community/articles/articles/2010/01/18/115503.html>
12. Крупнов Ю. В. Экономика образования или экономия на образовании // Русский Переplet: интернет-журнал. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.pereplet.ru/text/kрупнов23соct02.html>.
13. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
14. Марквард К. Г. Развивающая система подготовки специалистов. М.: Знание, 1981.
15. Матвеев А. Креативность: мысли вслух. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get_doc.fpl?doc_id=71.
16. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1972. 368 с.
17. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избр. психол. тр. / под ред. Е. Д. Божович. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии: МОДЭК, 1998. 448 с. (Психология отечества).
18. Паюшкин В. П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или репродуктивное сотрудничество // Психолого-педагогические проблемы общения. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980.
19. Развитие креативности. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.sunhome.ru/psychology/11314>.
20. Развитие креативности. Полезная информация. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://dream-teen.ua/forparents/development.html>.
21. Фейгенберг И. М. Проблемные ситуации и развитие активности личности. М: Знание, 1981. 48 с.
22. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
23. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб: Питер, 2000. 512 с.
24. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб: Питер, 2002. 272 с.

25. Чапаев Н. К., Нечаев В. А. Ценности образования и образование ценностей: категориально-сущностный анализ // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96. 2010. Вып. 6. С. 94–102.

26. Чернилевский Д. В., Морозов А. В. Креативная педагогика и психология. М.: МГТА, 2001. 301 с.

27. Чошанов М. А. Дидактическая инженерия: анализ и проектирование обучающих технологий. Блумингтон; Индиана: Экслибрис, 2009. 425 с.

28. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

29. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. М: АСТ, 2002. 526 с.

30. Якиманская И. С. Психологические проблемы развития личности ученика в трудах Н. А. Менчинской // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 1. С. 95–103.

31. Flowers L., Pascarella E. T., Pierson C. T. Information technology use and cognitive outcomes in the first year of college // The journal of higher education. Columbus. 2000. Vol. 71. № 6. P. 637–667.

32. Pippard A. B. The educated scientist. Physics Bulletin, 1969. Vol. 20. P. 453.

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 338

А. Г. Мокроносов,
Е. В. Долженкова, И. Н. Маврина

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ВЕКТОР СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА

Аннотация. В статье обосновывается, что для повышения конкурентоспособности в условиях стохастичности социально-экономических процессов вузам необходимо обращаться к предпринимательству, которое позволяет постоянно реформировать производственные, управленческие, технологические решения. Предметом исследования авторов были экономические отношения, возникающие в результате управления предпринимательством с целью обеспечения стратегического развития вуза. Теоретической и методологической основой работы стали научные труды отечественных и зарубежных ученых, данные статистической отчетности, а также результаты апробации предпринимательской модели автономного вуза.

Представленные в статье рекомендации могут быть использованы для обеспечения конкурентоспособности вузов в долгосрочной перспективе и повышения их предпринимательского потенциала.

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательский потенциал вуза, стратегия развития.

Abstract. The paper substantiates the idea that, for achieving the competitive advantage in stochastic socio-economic conditions, the higher educational institutions should adhere to business which allows constant renovation of industrial, managerial and technological decisions. The subject of the research includes the economic relations regarding the business management and aimed at higher school strategic development. The theoretical and methodological basis of the research compiles the studies by the Russian and foreign scientists, the statistic outputs, as well as the approbation data concerning the business model of the autonomous higher school.

The recommendations presented in the paper can be used for developing the long-term competitive advantages and business perspectives of higher school.

Index terms: business, business potential of higher school, development strategy.

Развитие конкурентной борьбы в сфере профессионального образования обуславливает необходимость развития предпринимательского вектора вузов.

Конкуренция, по образному выражению И. Кирцнера, является питательной средой предпринимательства, его «вечным двигателем» [3, с. 123]. Вместе с тем, несмотря на большую социально-экономическую значимость проблемы активизации предпринимательской деятельности в учреждениях профессионального образования, многие ее теоретико-методологические аспекты остаются недостаточно исследованными. В частности, требуют дальнейшего научного обоснования вопросы оценки предпринимательского потенциала вузов и разработки методических подходов к стратегии его повышения.

В настоящее время отсутствуют общепринятая точка зрения на экономическую сущность понятия «предпринимательский потенциал» и устойчивая интерпретация его применительно к специфике деятельности вуза. Причиной такой ситуации являются неоднозначность представлений о предпринимательстве как одном из самых сложных социально-экономических феноменов, а также двойственный характер сферы профессионального образования – направленность на формирование личности и вместе с тем обеспечение качества и непрерывности экономического развития общества.

Весьма многообразный и противоречивый процесс эволюции взглядов на предпринимательство нашел отражение в трудах Т. Гобса, Р. Кантильона, А. Смита, Д. Рикардо, Ж. Сея, Й. Тюнена, К. Маркса, Ф. Найта, Л. Мизеса, Т. Веблена, Й. Шумпетера, И. Кирцнера и других исследователей. С развитием экономической мысли изменялись и обогащались теоретические положения и методологические подходы к исследованию рассматриваемого феномена. В качестве основных направлений можно выделить:

- неоклассическую теорию, исследующую суть предпринимательского процесса как специфическую управленческую функцию;
- неоавстрийскую школу, рассматривающую предпринимательство как преобразующую силу;
- институциональную теорию, представляющую предпринимательство как особый механизм экономической координации.

Базовой теорией предпринимательства до сих пор остается концепция Й. Шумпетера, сочетающая экономическое обоснование предпринимательской функции с попыткой отображения психологического портрета предпринимателя. По мнению ученого, суть предпринимательства заключается в соединении на новых началах различных видов ресурсов и осуществления постоянного реформирования производственных, управленческих, техноло-

гических решений в условиях стохастичности и неустойчивости социально-экономических процессов.

Предпринимательство следует понимать как специфический способ хозяйствования, предполагающий беспрестанный поиск и изучение новых возможностей для совершенствования производства и повышения его экономической эффективности. В то же время оно характеризуется совокупностью оригинальных взглядов и подходов к принятию решений, которые реализуются в практической деятельности. «Непрерывный шторм созидательного разрушения» служит и проявлением эффективной конкуренции, и сущностью предпринимательства. В этом процессе предпринимательская деятельность есть деятельность лидеров – новаторов и первопроходцев [8, с. 167].

Обобщая различные точки зрения на предпринимательство, можно утверждать, что смысловое ядро данной категории образует инновационность как процесс разработки и реализации нововведений. К числу важнейших признаков этого феномена следует отнести также креативность, отражающую его созидательный аспект, способность к созданию интеллектуальных продуктов. Еще одной отличительной характеристикой предпринимательства является инициативность как готовность к систематическому, целенаправленному труду по внедрению нововведений в условиях риска и неопределенности.

Применительно к системе высшего профессионального образования развитие предпринимательства целесообразно рассматривать через призму концепции «предпринимательского университета». В последние годы этот термин достаточно часто встречается в лексиконе специалистов, исследующих вопросы экономики профессиональной подготовки. Раскрывая смысл понятия «предпринимательский университет», исследователи делают акцент на новаторском содержании деятельности менеджмента, его ориентации на постоянный поиск, активизацию, развитие и рациональное использование ресурсов [9, с. 41].

Словосочетание «предпринимательская организация» в современном менеджменте обозначает один из способов внутреннего устройства организации, конституирующий три необходимых элемента: организационное действие, инициирование изменений, денежный доход как цель и критерий успеха [2, с. 117].

Под «предпринимательским университетом» нередко понимают высшее учебное заведение, способное привлечь дополнительные финансовые ресурсы для обеспечения своего функционирования. Подобное «узкое» толкование не позволяет преодолеть противоречие между тремя сфе-

рами деятельности в структуре предпринимательства: гуманитарной, естественнонаучной и деловой. Сущность рассматриваемого явления более точно отражает формулировка профессора гарвардской школы бизнеса Г. Стивенсона: «Предпринимательство – это поиски возможностей за пределами контролируемых на данный момент ресурсов». Достоинство такого подхода состоит в том, что предпринимательство не ограничено сферой бизнеса и может реализоваться как в образовательной, так и в научно-исследовательской вузовской деятельности.

Предпринимательский университет – это высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ресурсных ограничений в трех областях – генерации знаний, преподавания и преобразования знаний в практику – путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой. Ограничения в вышеуказанных сферах сопряжены с дефицитом основных видов источников: финансовых, информационных и трудовых. Преодоление этого дефицита как путем привлечения ресурсов из внешнего окружения, так и за счет развития возможностей внутренней среды университета является важнейшим признаком его предпринимательской направленности [4, с. 52].

Непременным условием реализации предпринимательской модели является внедрение стратегического управления, обращение к современным методам формирования и использования ключевых конкурентных преимуществ. Одним из таких преимуществ является освоение эффективной технологии управления качеством образовательного процесса.

Обычно качество трактуется как соответствие определенным критериям, нормам, требованиям среды или потребителя. Опыт предприятий реального сектора экономики говорит о возможности обеспечения качества подготовки специалистов на основе международных стандартов управления качеством. Однако необходимо учитывать, что качество профессионального образования представляет собой сложную, многоуровневую, динамическую систему, формируется как интегральная характеристика выпускника, образуемая единством социально, профессионально и личностно значимых характеристик.

Стратегическое развитие предпринимательского университета должно опережать систему требований, предъявляемых изменениями внешней среды. Оно должно быть эволюционно избыточным благодаря темпам развития внутреннего, потенциального качества объекта; опережать форму этого самого развития, в том числе изменения внутренней социальной

среды [5, с. 11]. Соответствующая политика предпринимательского вуза должна заключаться в выявлении и предвосхищении ожиданий рынка, реализации системы опережающего удовлетворения запросов как внешних потребителей – студентов, организаций-партнеров и общества в целом, так и внутренних – сотрудников университета [6, с. 13].

Предпринимательство, реализующее инновации, предполагает развитие персональных качеств и навыков, знание инструментария бизнес-планирования, что обуславливает необходимость широкого использования в вузах программ по бизнес-образованию, подготовки преподавателей и студентов к предпринимательской деятельности. При этом нельзя ограничиваться только специальным экономическим обучением. Требуется диагностирование способностей, мотивации, личностных качеств, изучение и применение эффективных методов активизации личностного предпринимательского потенциала сотрудников и студентов вуза в системе бизнес-образования [1, с. 208].

Для реализации концепции предпринимательского университета следует не только вырабатывать новые компетенции в области бизнес-планирования, но и создавать новые организационные формы коммерциализации знаний и инноваций, в том числе бизнес-инкубаторы, технопарки, отделы трансферта технологий и др. Предпринимательский вуз должен находить эффективные пути структурного сопряжения с внешней средой, быть активным субъектом изменения региональной экономики. Связи с внешним миром обеспечивают проектную ориентацию «внешних игроков», которые решают практические проблемы, актуальные для экономического и социального развития региона [7, с. 178].

Вышеизложенное позволяет дать определение экономической сущности предпринимательского потенциала вуза, обосновать методический подход к анализу его структуры и измерению. В большинстве толковых словарей термин «потенциал» интерпретируется как фактор реальной и возможной интенсивности осуществления того или иного процесса.

Предпринимательский потенциал вуза – понятие синтезирующего характера, отражающее различные аспекты предпринимательства как многофункциональной социально-экономической категории. Названный потенциал включает черты творческого, инновационного и коммерческого потенциалов. В свою очередь, каждый из них интегрирует целый ряд ресурсных субпотенциалов: кадровый, информационный, материально-технический и др.

В экономической литературе представлены несколько подходов к определению потенциала:

- ресурсный, рассматривающий потенциал как совокупность ресурсов, характеризующих деятельность системы;
- компетентностный, в рамках которого потенциал понимается как совокупность способностей участников образовательного процесса;
- стратегический, интерпретирующий потенциал как совокупность возможностей реализации активности системы в достижении намеченных целей.

С нашей точки зрения, весьма перспективно исследование предпринимательского потенциала вуза с позиций ресурсного подхода, согласно которому в качестве структурных компонентов рассматриваются материальные и нематериальные, реальные и скрытые ресурсы вуза. Под реальной базой понимаются накопленные в прошлом и используемые в настоящее время кадровые, технологические, информационные и другие ресурсы. Скрытые ресурсы – неиспользуемые, т. е. имеющиеся, но не востребованные ресурсы, а также возможности наращивания качества и повышения интенсивности применения используемых ресурсов в условиях внутренних и внешних трансформаций вуза.

Компетентностный подход отражает направления развития предпринимательского потенциала вуза на основе суммы знаний, умений и навыков его менеджеров, преподавателей, сотрудников и обучающихся. В контексте этого подхода речь идет о повышении предпринимательского потенциала вуза путем создания благоприятных условий для полной реализации его задач – не только сформированных, но и новых: будучи единственным устойчивого и изменчивого состояний, потенциал содержит в себе элементы будущего развития.

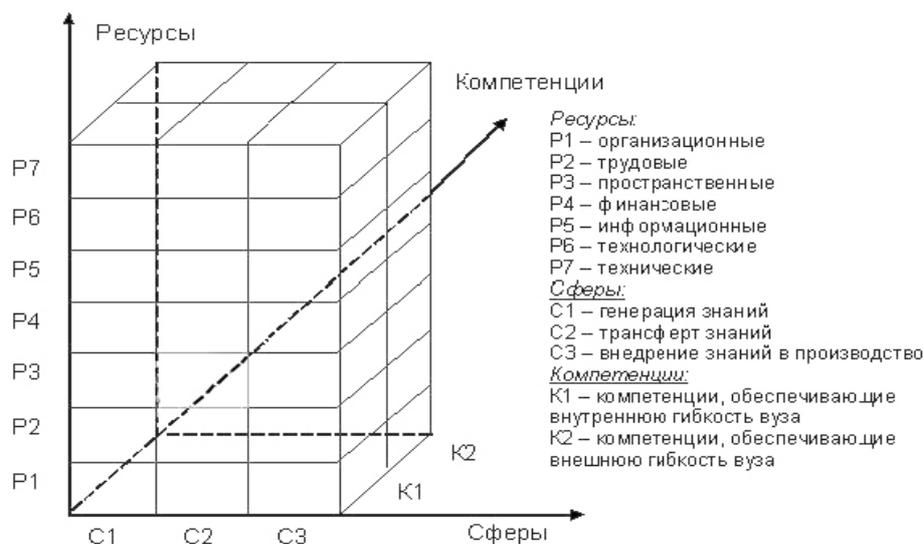
Стратегический подход характеризует возможности вуза в области достижения целевых результатов деятельности. Оценка потенциала осуществляется с учетом анализа факторов внешней и внутренней вузовской среды и предусматривает исследование соотношений фактических и целевых параметров развития. Использование стратегического подхода необходимо для решения проблемы обеспечения конкурентоспособности вуза, формирования его ключевых конкурентных преимуществ на рынках услуг научно-исследовательской деятельности, профессионального образования и рынке труда.

Все перечисленные подходы предусматривают изучение предпринимательского потенциала вуза в процессе развития и совершенствования. В этой связи целесообразно выделение двух видов потенциала: а) реального, или фактически реализованного; б) возможного, т. е. не актуали-

зирования с точки зрения наличия ресурсов и ключевых компетенций, необходимых для достижения поставленных целей.

Таким образом, под предпринимательским потенциалом вуза следует понимать совокупность ключевых компетенций, обеспечивающих возможность создания интеллектуальных продуктов, их инновационный трансферт в образовательную деятельность, внедрение в производство на основе эффективных способов привлечения, комбинирования и рационального применения ресурсов с целью достижения устойчивой конкурентоспособности на рынках труда, профессионального образования и услуг научно-исследовательской деятельности.

При анализе структуры и оценке вузовского предпринимательского потенциала представляется целесообразным задействовать смешанный подход, предусматривающий использование совокупности ресурсов, компетенций и целевых ориентиров (рисунок).



Структура предпринимательского потенциала вуза

Многоаспектный характер предпринимательского потенциала вуза предполагает формирование системы показателей его измерения, отражающих специфику предпринимательской деятельности в сфере генерации знаний, их трансферта и внедрения в производство. Кроме того, в по-

казатели должны быть включены результаты деятельности малых предприятий и других создаваемых на базе вуза предпринимательских структур. Мы выделили три группы показателей, характеризующих важнейшие признаки предпринимательства – активность, эффективность и результативность развития предпринимательской деятельности вуза (таблица).

Матрица показателей предпринимательского потенциала вуза

Виды деятельности вуза	Показатели и характеризующие ими составляющие предпринимательства		
	Активность	Эффективность	Результативность
Генерация знаний	Предпринимательство в научной деятельности вуза	Предпринимательский доход от научно-исследовательской деятельности	Конкурентоспособность вуза на рынке услуг научно-исследовательской деятельности
Трансферт знаний	Предпринимательство в образовательной деятельности вуза	Финансовый результат образовательной деятельности	Конкурентоспособность вуза на рынке услуг профессионального образования
Внедрение в производство	Коммерциализация знаний	Величина дохода от внедрения знаний в производство	Конкурентоспособность вуза на рынке услуг профессионального образования и рынке труда
Иная приносящая доход деятельность	Предпринимательские структуры вуза	Финансовый результат деятельности предпринимательских структур вуза	Конкурентоспособность предпринимательских структур вуза на товарных рынках и рынках финансовых инструментов

Вызовы внешней среды, институциональная модернизация профессионального образования активизировали процессы трансформации отечественных вузов в предпринимательские университеты.

В частности, Российский профессионально-педагогический университет (РГППУ), одним из первых в России получивший статус федерального автономного образовательного учреждения, определил переход на предпринимательскую модель развития как главную стратегическую задачу. Инновационная деятельность, осуществляемая в ходе реализации данной модели, предполагает использование имеющихся ресурсов и интеллектуального потенциала университета для обеспечения рыночных конкурентных преимуществ.

В университете совершенствуется система стратегического планирования. Цели, задачи и приоритетные направления деятельности, намеченные в разработанной концепции развития на среднесрочную перспективу, являются ориентирами для годовых текущих планов структурных подразделений университета – институтов, отделов и кафедр, находят свое логическое завершение в индивидуальных планах преподавателей.

В настоящее время в РГППУ апробируется система показателей оценки предпринимательского потенциала его структурных подразделений, основу которой составили балльный и финансовый методы. Значительный и уникальный ресурсный потенциал университета обеспечивают следующие составляющие:

- статус головного вуза по научному, научно-методическому обеспечению системы подготовки педагогов профессионального обучения в РФ;
- эффективное взаимодействие с Уральским отделением Российской академии образования;
- наличие в структуре подразделений, осуществляющих подготовку специалистов со средним специальным и начальным профессиональным образованием;
- широкий спектр направлений подготовки, создающий условия для эффективного трансфера знаний, согласования структуры предоставляемых услуг с запросами рынка труда;
- адекватное требованиям рынка труда содержание и современные технологии подготовки специалистов.

Предпринимательская стратегия вуза направлена на обеспечение его динамичного развития, сохранение лидирующих позиций в области профессионально-педагогического образования, достижение устойчивой конкурентоспособности на рынке научно-образовательных услуг. В соответствии с этими задачами особую значимость приобретают следующие внешние цели университета:

- установление эффективного социального партнерства с органами региональной государственной власти, академическим и отраслевым секторами науки, администрациями муниципальных образований, ведущими научными, образовательными и производственными центрами для комплексного решения проблем подготовки высококвалифицированных кадров и интеграции системы профессионально-педагогического образования в российское и мировое информационное и образовательное пространство;

- укрепление позиций РГППУ как ведущего вуза России в области профессионально-педагогического образования, расширение сферы влияния на федеральном и международном уровнях;

- формирование в обществе новых взглядов на подготовку рабочей элиты и повышение престижа профессионально-педагогического образования в России и Уральском регионе.

К числу приоритетов стратегического развития внутренней среды вуза относятся:

- совершенствование качества профессионально-образовательного процесса на основе активного использования инновационных подходов и информационно-коммуникационных технологий, внедрения системы менеджмента качества, отвечающей современным требованиям;

- непрерывное обновление содержания образования путем систематического изучения потребностей потребителей образовательных услуг, мониторинга востребованности образовательных программ и выпускников университета;

- развитие научно-исследовательской деятельности, ее ориентация на углубленную разработку актуальных проблем передового педагогического опыта и других предметных областей, по которым ведется подготовка специалистов;

- обеспечение высокого уровня квалификации и мотивации профессорско-преподавательского и вспомогательного персонала на основе анализа профессионально-педагогической компетентности, создания системы показателей для персональной оценки вклада каждого сотрудника в повышение качества обучения.

В системе программных мероприятий с ярко выраженным предпринимательским характером следует отметить создание на базе университета центров по разработке моделей взаимодействия образовательных учреждений с бизнес-сообществом, в том числе инновационных научно-учебно-производственных кластеров. В частности, успешно развивается учебно-демонстрационный центр, образованный совместно с корпорацией «Пумори-СИЗ» – дилером по поставкам современного металлообрабатывающего оборудования. Организованное им обучение студентов профессиям операторов, наладчиков, программистов, технологов на станках с ЧПУ эффективно решает проблему кадрового дефицита и способствует модернизации отечественной экономики благодаря трансферу новых технологий.

Другие предпринимательские структуры РГППУ, в том числе научно-образовательные центры и малые инновационные предприятия (МИП), также повышают предпринимательский потенциал университета. МИП позволяют реализовать инновационные формы прикладных технологий обучения на основе включения обучающихся в реальное производство. Предпринимательской стратегией университета предусмотрено, что не менее 30% рабочих мест в малых инновационных предприятиях предоставляется студентам с целью овладения ими профессиональными компетенциями. Создание в перспективе таких предприятий при каждой кафедре будет способствовать эффективности самостоятельной работы студентов, совершенствованию технологии ее планирования и контроля. Следует отметить, что деятельность МИП предусматривает реализацию не только технических, но и гуманитарных инноваций в сфере социального предпринимательства.

Вектор предпринимательской активности РГППУ отчетливо ориентирован на внешнее развитие. Организуется система взаимодействия с представителями регионального сообщества по вопросам, касающимся подготовки специалистов, усиливается роль вуза как субъекта социально-экономического развития региона.

Предпринимательский потенциал университета является весомой предпосылкой для его трансформации в национальный исследовательский университет, а также в региональный центр профессионального педагогического образования – своеобразное ядро инновационного кластера педагогической образовательной индустрии УрФО.

Литература

1. Глуханюк Н. С., Дьяченко Е. В. Психологические особенности предпринимательского потенциала и его активация в системе бизнес-образования // Учен. зап. кафедры теорет. и эксперимент. психологии Рос. гос. проф.-пед. ун-та: сб. науч. тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; под общ. ред. Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург, 2008. Вып. 2. С. 199–225.
2. Грудзинский А. О. Университет как предпринимательская организация // Социс. 2004. № 4. С. 113–121.
3. Кирцнер Израэл М. Конкуренция и предпринимательство: пер. с англ. / под ред. проф. А. Н. Романова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 239 с.
4. Константинов Г. Н., Филонович С. Р. Что такое предпринимательский университет // Вопр. образования. 2007. № 1. С. 49–53.

5. Макаров А. Н. Институциональные основы формирования рынка образования // Педагогика: науч.-теорет. журн. 2007. № 4. С. 9–15.

6. Петров А., Сухов С. Стратегическое управление конкурентоспособностью вуза // Высш. образование в России. 2007. № 2. С. 9–15.

7. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы: аналит. доклад. М.: Логос, 2005. 206 с.

8. Шумпетер Й. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. 455 с.

9. Clark B. R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. P.: IAU Press Pergamon, Elsev Sciens, 1998. P. 164.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Е. А. Гнатышина

ГАРМОНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ОТРАСЛЕВЫХ КАДРОВ И ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Предметом исследования, отраженного в статье, является процесс консолидации учреждений профессионального образования, обеспечивающих воспроизводство квалифицированных рабочих, техников-технологов, педагогов профессионального обучения. Тема работы – формирование согласованных механизмов набора абитуриентов и подготовки студентов с учетом требований работодателей в условиях профилированного кластера. Цель – теоретико-практическое изучение, обобщение и прогнозирование развития опыта Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета по взаимодействию с социальными партнерами. В качестве основных методов исследования применялись анализ педагогической периодики и научной литературы по проблеме, моделирование, конструирование, социально-педагогический консилум, рефлексия кластерных отношений, оптимизация образовательного процесса в создаваемых кластерных подсистемах.

Результаты работы могут быть использованы для уточнения структуры, функций, форм и методов деятельности расширяющегося кластерного сообщества; открытия в средних (полных) школах Челябинска и области специализированных классов по подготовке рабочих кадров; совместного проектирования участниками кластера региональных компонентов стандартов по указанным образовательным направлениям; создания смежного экспериментального программно-методического обеспечения стандартов и др. Проведенное исследование, по мысли автора, должно способствовать укреплению деловых связей учреждений профобразования, государственных предприятий, бизнеса, отраслевой и педагогической науки, муниципальных органов власти; усилению интеграции в подготовке отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения; повышению качества их образования, достижению его технологичности и, в силу этого, удовлетворению запросов работодателей, обеспечению стратегического развития региональной социально-экономической инфраструктуры.

Ключевые слова: профессионально-образовательный кластер, партнерство, функции, отраслевые кадры, педагог профессионального обучения; профориентация, практическая подготовка обучающихся, учебно-методическое сотрудничество, научное сотрудничество, повышение квалификации, мониторинг сотрудничества.

Abstract. The subject of the research presented in the paper involves the consolidation process of vocational training institutions providing the reproduction of qualified workforce, technicians, engineers and vocational training teachers. The authors consider the development of a harmonized set of mechanisms for the entrants selection and students training according to the employers' requirements profiled in the cluster. The research objective includes the theoretical and applied studies, summarizing and forecasting the professional experience of Chelyabinsk State Pedagogic University in collaboration with the social partners. As the main research methods, the analysis of scientific publications was implied along with the modeling, socio-pedagogical consultations, cluster relations consideration and optimization of educational process in newly created cluster subsystems.

The research findings can be used for identifying the structure, functions, forms and activity methods of developing cluster community; introducing vocational classes at secondary schools in Chelyabinsk region; designing the regional standard components; methodology and software development, etc. According to the authors the research data can facilitate business relations between the vocational training institutions, state enterprises, business, industrial and pedagogic sciences, and municipal establishments; increase the integration of workforce and vocational teachers training, as well as the training quality to meet the employers' requirements and provide the strategic development of the region's socio-economic infrastructure.

Index terms: professional educational cluster, partnership, functions, industrial workforce, vocational training teacher, vocational guidance, vocational training, educational methodological cooperation, scientific cooperation, further training, cooperation monitoring.

С середины 90-х гг. прошлого века, в результате провозглашения Законом РФ «Об образовании» принципов непрерывности и многоуровневости образования, в отечественной педагогике возник интерес к феномену социального сотрудничества. Традиционными в научных исследованиях и образовательной практике стали интегральные связи в системах «НПО – СПО», «СПО – ВПО», «НПО – СПО – ВПО» и др. После утверждения в 2002 г. Концепции профильного обучения спектр этих связей расширился благодаря включению в их состав средних общеобразовательных школ.

Очевидно, что взаимодействие образовательных учреждений может быть продуктивным только при наличии отлаженной системы взаимовыгодных деловых отношений. Однако реалии образовательной практики часто обнаруживают слабую эффективность таких систем в регионах: не-

четкость в планировании их деятельности; выпадение из их структуры значимых субъектов внешней среды; фрагментарность функций и т. д. Причина такой ситуации заключается прежде всего в отсутствии системообразующего начала при построении образовательного партнерства.

Преодолению указанных негативных моментов может способствовать внедрение *кластерного подхода* к организации социального взаимодействия в системе подготовки кадров.

Слово «кластер» в переводе с английского имеет несколько значений: 1) скопление; 2) кисть, гроздь, блок; 3) группа зданий, имеющих один двор, и др.

Образовательный кластер позиционируется в науке как устойчивое объединение муниципальных образований и равноуровневых учебных заведений региона вокруг интеллектуального центра – вуза, консолидирующего образовательные и управленческие структуры в единый организм на основе общих целей и сбалансированного представления их интересов [4, с. 113].

Если образовательный кластер ориентирован на подготовку отраслевых кадров, в его структуру входят значимые субъекты экономики – научно-исследовательские институты (НИИ), научно-производственные компании и предприятия (НПК, НПП), а также частно-государственные предприятия и организации [2, с. 122]. То же можно сказать о кластере, в котором роль мозгового центра играет профессионально-педагогический факультет вуза. При этом перед системой кластерных отношений встает задача формирования бинарной (педагогически-отраслевой) компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Модель подобного кластера, созданного на Южном Урале на базе Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета (ППИ ЧГПУ), представлена на рис. 1.

На рис. 2 приведены фрагменты системы контактов ППИ ЧГПУ с различными группами социальных партнеров в текущий период времени.

К стратегическим задачам формируемого кластерного сообщества относятся:

1) сближение сфер учебно-методического, научного и частно-государственного партнерства в подготовке отраслевых кадров и отраслевых педагогов, обеспечение соответствия содержания подготовки требованиям работодателей;

2) сопряжение профилей подготовки отраслевых кадров и отраслевых педагогов на основе исследования перспективных потребностей региональных рынков труда;

3) разработка для учреждений НПО, СПО и ВПО инновационных учебных программ, интегрирующих достижения науки, техники и технологий, обеспечивающих подготовку кадров для технологических отраслей экономики;

4) повышение в обществе престижа рабочих профессий и профессионально-педагогических специальностей.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель профессионально-образовательного кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров»

Целенаправленное решение обозначенных задач осуществляется с помощью комплекса функций, наиболее значимой из которых является *функция профессиональной ориентации*. Ее ведущая роль в системе профессионально-образовательного партнерства обусловлена важностью укрепления имиджа педагога профессионального обучения как реализатора потребностей общества в подготовке квалифицированных рабочих и одновременно – необходимостью пропаганды среди молодежи рабочих профессий. В соот-

ветствии с этим целью профориентационной работы в созданном ППИ кластере считается не только увеличение количества студентов института, но и содействие набору учащихся в учебные заведения НПО.

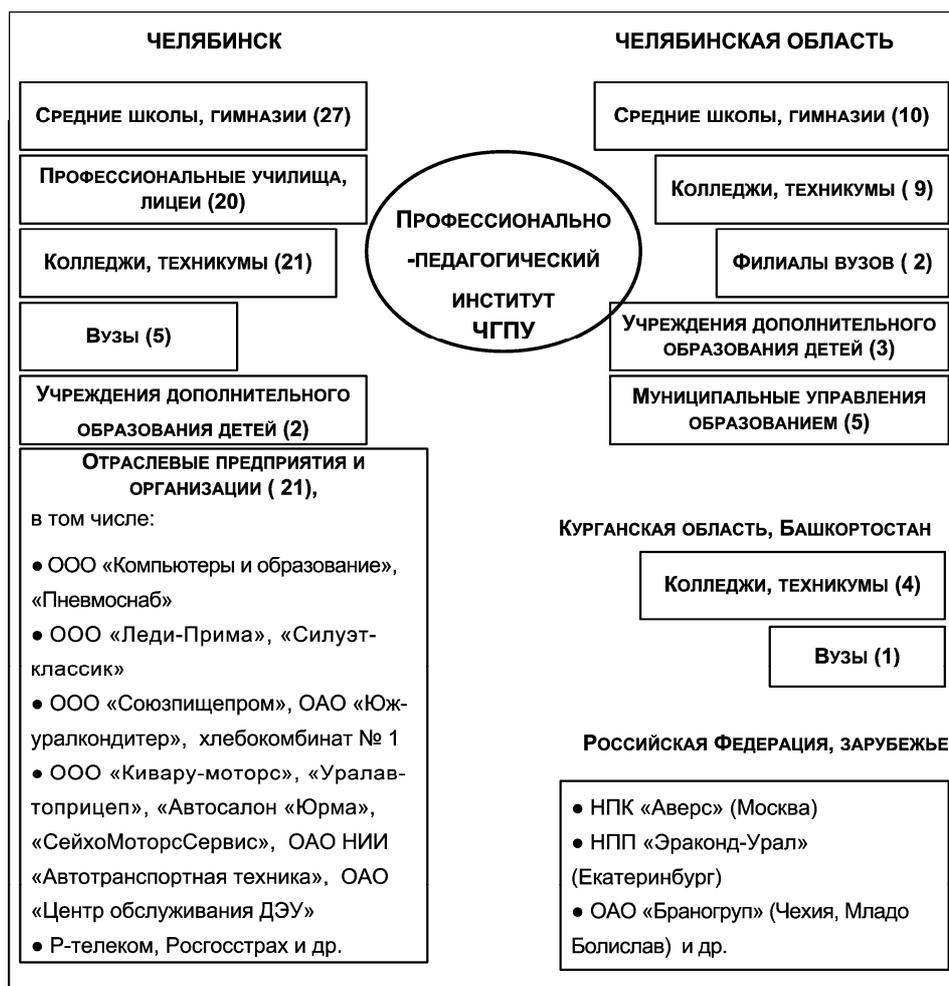


Рис. 2. Состав профессионально-образовательного кластера «ППИ – региональная система подготовки кадров» (фрагменты)

Виды и формы профориентационных мероприятий, направленных на пополнение контингента обучающихся в ППИ, достаточно разнообразны: участие кафедр в работе педсоветов и методических комиссий образовательных учреждений, в районных совещаниях руководителей ОУ; выступления на родительских собраниях в учебных заведениях; встречи с выпускни-

ками школ, профессиональных училищ, лицеев, техникумов и колледжей, проведение круглых столов «Выбираем свой путь»; презентации эксклюзивных программ о деятельности института; организация клубов общения учащихся и студентов; создание творческих студий ППИ в базовых учебных заведениях; организация выездных элективных курсов ученых ППИ с целью раскрытия специфики и преимуществ профессионально-педагогического труда; привлечение обучающихся ОУ к состязаниям в олимпиадах, конкурсах профмастерства, к работе научного общества «Академия успеха», функционирующего в составе ППИ; использование дистанционных технологий подготовки абитуриентов к поступлению в университет.

Увеличению количества студентов базовых учреждений начального профобразования способствует комплекс следующих мер: проведение семинаров по профориентологии для педагогов и руководителей УНПО; помощь в планировании профориентационной деятельности; подключение к этой деятельности представителей работодателей; опросы учащихся школ и учреждений дополнительного образования, выявляющие возможности освоения ими конкретных профессий.

С целью поддержки рабочих профессий институт инициировал создание в базовых школах кластерного сообщества экспериментальных классов, обеспечивающих начальную профессиональную подготовку. Стимулом для внедрения этого новшества послужили итоги опроса школьников в рамках национального проекта «Образование», показавшие, что многие из них хотят освоить ту или иную профессию и чувствовать себя социально защищенными по окончании школы [1, с. 5]. В 2010/11 уч. г. в МОУ СОШ № 147 г. Челябинска были открыты классы по подготовке операторов ЭВМ и автослесарей, в Мирненской и Ларинской школах Челябинской области – классы по обучению профессии тракториста. Результаты этой деятельности станут основой для ее совершенствования.

Не менее важной функцией развивающегося «в поле тяготения» ППИ кластерного сообщества является *практическая подготовка студентов к профессиональному труду*.

Согласно требованиям образовательных стандартов, выпускник профессионально-педагогического факультета вуза обязан освоить четыре вида образовательной практики:

- квалификационную – по рабочей профессии;
- технологическую – по специальности СПО;
- педагогическую, включающую участие в учебном процессе УНПО (ССУЗа) под руководством наставника;

• преддипломную, предусматривающую самостоятельное проведение занятий по освоённой специальности ВПО и написание дипломной работы.

Организация практик осуществляется в соответствии с двумя не-предложными условиями.

1. Практическая профессиональная подготовка должна происходить на базе технологически развитых производств и учебных заведений. Погружение в атмосферу квалифицированного труда поднимает планку деловых притязаний студентов, вырабатывает у них верные профессиональные ценности.

2. Все виды практик должны быть пролонгированы и связаны с ко-операцией практической и проектной деятельности [3, с. 5]. Технологически это представляет совокупность следующих этапов:

1) знакомство с работой базового лица, училища, колледжа, техникума, прохождение первой квалификационной практики;

2) участие в мероприятиях ОУ, разработка научной идеи совместно с его учащимся (студентом), прохождение второй квалификационной практики, защита рабочего разряда;

3) прохождение первой технологической практики, продолжение научной работы с обучающимся-партнером, участие в обсуждении мероприятий, открытых занятий, формулирование проблем, мешающих эффективности учебного процесса в данном учреждении, попытка их решения в курсовых проектах;

4) прохождение второй технологической практики, совместное с педагогом руководство научной работой учащегося (студента), прохождение педагогической практики с апробацией элементов решения выявленных проблем, их уточнение, выделение главной, сообразной личным интересам, ее осмысление в очередной курсовой работе;

5) самостоятельное руководство научной работой учащегося (студента), прохождение преддипломной практики с верификацией исследуемой проблемы, отражение результатов в дипломной работе.

Изложенный подход продуцирует способность выпускника ППИ к психологически безболезненному принятию специфики образовательного процесса по месту трудоустройства. Сформированные адаптационные умения помогают ему органично включиться в работу, а проектные навыки содействуют оперативному включению в инновационную деятельность.

Описанная технология организации практик студентов может быть реализована только в условиях кластерного сообщества, где усилия вуза

находят понимание и поддержку в коллективах учебных заведений, предприятий, организаций. Сплочению такого сообщества способствует *функция учебно-методического сотрудничества*.

Под учебно-методическим сотрудничеством мы понимаем совокупность целенаправленных партнерских действий по достижению качества программно- и учебно-методического обеспечения образовательного процесса в учебных заведениях «кластерного двора», а также совместное совершенствование методик подготовки обучающихся в его условиях. Оптимальный способ решения этих задач – организация творческих групп из числа ученых НИИ, НПК, НПП, профессоров и преподавателей учебных заведений, представителей работодателей по отраслям экономики. Их усилия должны быть направлены: 1) на координацию учебных планов и программ в учреждениях профессионального и профессионально-педагогического образования; 2) взаимопомощь в разработке учебно-методических комплексов дисциплин по профилям подготовки отраслевых кадров и отраслевых педагогов; 3) совместную разработку учебных пособий, рекомендаций, адекватных изменяющимся условиям обучения; 4) обеспечение экспертизы указанных материалов, их доработку, создание электронных версий и размещение на сайтах кластерного сообщества; 5) обмен опытом работы в ходе научно-методических семинаров, конференций; 6) проведение мастер-классов по профилям образовательной подготовки и т. д.

Решение указанных задач осуществляется всеми кафедрами ППИ с учетом интересов партнеров по кластеру.

Научное сотрудничество участников профессионально-образовательного кластера выстраивается по двум направлениям: 1) организация исследовательской деятельности учащихся и студентов; 2) организация научного взаимодействия педагогических коллективов друг с другом и с частно-государственными партнерами.

Построение практик студентов ППИ, как мы уже отмечали, связано с поиском решения проблем в деятельности базовых учебных заведений. То, что студенты привлекаются к совместному с обучающимися ОУ выполнению научных работ, а далее становятся руководителями таких работ, способствует усилению связей ППИ с партнерами по подготовке отраслевых кадров, ибо содействует поднятию престижа последних на региональной арене. В 2008 г. пять, а в 2009 г. шесть совместных проектов студентов ППИ, челябинских техникумов и колледжей удостоились призовых мест на конкурсах научных работ студентов и молодых ученых, объявленных Правительством Челябинской области.

Объединение творческой молодежи вокруг института в значительной степени связано с созданием на его базе областного научного общества учащихся и студентов «Академия успеха», занимающего прочные позиции во всероссийском научном молодежном движении. За последние пять лет его участники одержали более 20 побед в конкурсах разных уровней, получили более 70 грантов ЧГПУ, Правительства области и Президента России. Контингент общества непрерывно пополняется благодаря пропаганде его деятельности во время декад науки, проводимых кафедрами ППИ в институте и на выездных мероприятиях в Челябинске и области.

Направленность на развитие исследовательских навыков обучающихся стимулирует научный рост входящих в кластерное сообщество педагогических коллективов. Этот рост поддерживается научным сотворчеством образовательных учреждений и их частно-государственных партнеров, которое имеет свою специфику.

Прежде всего необходимо отметить ориентацию на передовые технологии подготовки кадров. Важно, что в учебном процессе освещаются реальные, а не псевдопередовые способы отраслевого труда. Показателен в этом отношении опыт кафедры автомобилей, автохозяйства и методики преподавания технических дисциплин, сотрудники которой имеют более 90 патентов на изобретения, осуществленные совместно с крупными научными центрами России. Соавторами многих из них являются студенты ППИ, УСПО и учащиеся УНПО области.

Значимая сфера научного партнерства в профессионально-образовательном кластере – развитие культуротворческого потенциала его участников, стимулирующего компетентность и ответственность профессионалов за результаты труда. Данные изыскания координируются лабораторией «Актуальные проблемы профобразования».

С вопросами формирования культуротворческих начал личности профессионала тесно связаны проблемы индивидуализации обучения и менеджмента качества образовательной подготовки. Во многих учреждениях НПО и СПО их реализация находится в определенной степени стагнации. Оптимизировать способы решения названных проблем помогают ученые кафедры педагогики и психологии профобразования, кафедры экономики, управления и права, психологического центра ППИ.

Применения научных подходов требует и сфера комплектования профессионально-образовательных учреждений педагогами нового поколения, тесно связанная с идентификацией профилей подготовки отраслевых кадров

и отраслевых педагогов. Основа комплексной разработки данных подходов – регулярное изучение и соотнесение потребностей рынка труда и номенклатуры профессионально-педагогических и профессиональных образовательных услуг.

Вовлечение в состав кластерного сообщества новых партнеров происходит по-разному. Один из самых «верных» способов – повышение квалификации педагогов и руководителей довузовских учреждений образования. Располагая достаточным научно-методическим потенциалом, ППИ успешно проводит курсы повышения квалификации в объеме ежегодных государственных заданий Минобразования и науки РФ. Возможности кафедр института позволяют реализовывать программы как психолого-педагогической, так и производственно-технологической направленности.

Особый компонент системы повышения квалификации кадров – подсистема их послевузовского научного развития. Ученые ППИ стараются выявить персональные механизмы помощи коллегам по кластеру в проведении диссертационных исследований. Перспективы этой работы связаны с усилением поддержки потенциальных ученых в региональных учреждениях НПО и СПО [5, с. 8].

Залог стабильности кластерных отношений – мониторинг их продуктивного развития. *Функция мониторинга* в кластере «ППИ – региональная система подготовки кадров» играет принципиально важную роль. Аспектами ее реализации являются отслеживание результатов кластерного взаимодействия, определение удовлетворенности сторон достигнутыми эффектами и готовности к продлению заключенных договоров и соглашений на новой целеполагающей основе.

Таким образом, кластерная методика сотрудничества в системе подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения имеет действительно интегративный, гармонизирующий характер. Она позволяет вовлечь в орбиту продуктивного взаимодействия максимальное количество субъектов регионального профессионального образования и обеспечить их связь с частно-государственными партнерами – обладателями актуальных отраслевых технологий, потенциальными работодателями выпускников учреждений НПО/СПО, которые способны организовать развивающие практики как для обучающихся в этих учреждениях, так и для их будущих воспитателей – студентов профессионально-педагогических факультетов вузов.

Реализация описанной методики, при условии ее соответствующей конкретизации, поможет решить несколько актуальных для экономики России задач.

1. В регионах и муниципалитетах страны сформируются интегральные образовательно-управленческие структуры, способные продуктивно решать проблемы подготовки отраслевых кадров и отраслевых педагогов в союзе с наукой и бизнесом.

2. Указанные структуры будут содействовать удовлетворению текущих и стратегических потребностей рынков труда.

3. Выпускники профессиональных и профессионально-педагогических учебных заведений смогут достичь устойчивой конкурентоспособности за счет технологической и культуротворческой ориентации обучения, обеспеченной согласованными усилиями участников профессионально-образовательных кластеров.

Литература

1. Апарц Б. С. Школа – ресурсный центр НПО – профессия // Проф. образование. Столица: [научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика]. 2008. № 11. С. 3–7.

2. Буреш О. В., Жук М. А. Формирование образовательно-научно-производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона // Высш. образование в России. 2009. № 3. С. 120–125.

3. Московченко А. Д. Проблема интеграции фундаментального и технологического знания. Томск, 1994. 167 с.

4. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // Высш. образование в России. 2010. № 7. С. 113–121.

5. Стронгин Р., Петров А., Грудзинский А. Качество образования: политика и система // Высш. образование в России. 2007. № 11. С. 3–9.

УДК 378.147

И. А. Стеценко

РЕФЛЕКСИВНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Предметом исследования автора статьи стали теоретико-методологические представления о формировании педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования. Цель исследования заключалась в разработке концептуальных основ рефлексивно-ориентированной педагогической подготовки.

Решение теоретических задач исследования осуществлялось с позиций сравнительного педагогического анализа, позволившего определить возможности оптимизации развития педагогической рефлексии. В статье предложена разработанная автором посредством педагогического моделирования и проектирования рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования, включающая методологические основания, нормативный и процессуальный компоненты, перечень квалификационных требований к специалисту. Представленная модель позволяет операционализировать содержание профессионально-педагогической подготовки студентов путем введения рефлексивной составляющей.

Ключевые слова: система высшего педагогического образования, модель профессионально-педагогического образования, рефлексивно-ориентированное педагогическое образование, компоненты рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования.

Abstract. The research observes the theoretical and methodological concepts of developing the reflection oriented pedagogic model in the system of higher pedagogic education. The main objective of the research is to develop the conceptual basis for the reflective pedagogic education.

The comparative pedagogic analysis applied in the theoretical part of studies allowed the authors to identify the optimization parameters of reflection oriented pedagogic model. As the result, the author's reflective model of pedagogic education is proposed incorporating the methodological bases (the main idea, contradictions, principles and approaches), standard and legal content and the list of quality requirements for a specialist. The given model can activate the content of students' vocational pedagogic training by introducing the reflective component.

Index terms: system of higher pedagogic education, model of vocational pedagogic education, reflection oriented pedagogic education, components of reflective pedagogic education.

В стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. определены основные требования к подготовке квалифицированных, конкурентоспособных специалистов: направленность на постоянный профессиональный рост, формирование и развитие навыков самостоятельного получения знаний, критического мышления. Постоянное расширение этих требований оказывает влияние на функционирование системы профессионального образования. Современный подход к организации образовательного процесса в педагогическом вузе заключается в ориентации на рефлексивную деятельность его участников и создании условий, способствующих приобретению профессиональных рефлексивных знаний, выработыванию заинтересованного отношения к рефлексивной деятельности, рефлексивного поведения будущего профессионала.

Охарактеризуем представленные в российской системе высшей школы модели профессионально-педагогического образования:

- *проективная модель* предусматривает интегративность и детерминированность знания, построение новых механизмов, имеющих системный характер;
- *экспериментально-теоретическая модель* предполагает детализацию научных концепций, реализацию исследовательских аспектов практики, использование объективных форм знания и установление связей между ними;
- *доминирующая установка лично-центрированной модели* заключается в акцентировании значимости личностного знания и способа профессиональной и жизненной деятельности, развитии индивидуальных способностей.

На основе анализа перечисленных моделей, различия между которыми не носят абсолютного характера, мы спроектировали рефлексивно-ориентированную модель общепрофессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Основой ее создания стали стратегические ориентиры модернизации общеобразовательной школы, сформулированные в выступлении Д. А. Медведева: возрождение национальной системы образования, ориентация на раскрытие способностей и психолого-педагогическое сопровождение личностного развития субъектов образования (Санкт-Петербург, 24. 01.10 г.).

Основная идея модели заключается в реализации утверждений М. Липмана о том, что «образование должно быть ориентировано на научное исследование», а педагогическое образование должно быть направлено на усвоение знаний в единстве с приобретением опыта их практического применения [4, с. 19]. В соответствии с этим построение образовательного процесса предусматривает познание окружающего мира путем проектирования, моделирования, конструирования, исследования, всесторонней оценки результатов с точки зрения качественного и количественного аспектов и применения в реальной школьной практике. Любой познающий субъект понимает, что получаемое им знание относится к реальным объектам, существующим вне этого знания и независимым от него, что знание не тождественно познаваемому объекту. Подобное осмысление может быть приобретено только в результате рефлексивного анализа. Обращение к рефлексии как способу деятельности является неотъемлемым элементом содержания образования.

Современный образовательный процесс характеризуется противоречиями между

- сформированностью психолого-педагогического знания как результата исследований прошлых поколений и современными проблемами образования;

- традиционной установкой преподавателей и студентов на трансляцию и усвоение готовых знаний и современной образовательной действительностью, требующей формирования профессиональных компетенций;

- индивидуально-личностным опытом и обобщенным педагогическим опытом других людей в форме педагогической теории;

- различными позициями (исследователь, консультант, эксперт и др.), актуализируемыми студентами и преподавателями в ходе взаимодействия.

Нормативное содержание модели, построенное на базе формально-дидактической концепции образования И. Я. Лернера [2], представляет собой структуру усвоения опыта педагогической деятельности:

- психолого-педагогические знания, составляющие основу профессиональной подготовки;

- опыт осуществления известных способов педагогической деятельности, воплощенный в виде профессиональных умений и навыков личности, усваивающей этот опыт. Получение опыта применения знаний на практике;

- опыт разрешения педагогических проблем посредством творческой поисковой деятельности;

- формирование эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности (профессиональному становлению, работе учителя), осознание себя субъектом и объектом этой деятельности.

Такое понимание содержания педагогического образования позволяет обозначить структурные элементы образовательного процесса:

- создание теоретической базы знаний, т. е. основополагающих знаний по теме;

- получение опыта осуществления способов педагогической деятельности и применения знаний на практике;

- развитие опыта творческой активности посредством рефлексивной деятельности, которая предполагает самостоятельный перенос знаний и умений в новую педагогическую ситуацию;

- формирование норм отношения к профессии учителя, осознание себя субъектом предстоящей деятельности благодаря выполнению зада-

ний творческого (исследовательского) характера, предусматривающих синтезирование научных знаний и опыта решения педагогических задач;

- рефлексия и оценивание собственной деятельности, складывающиеся из шаговых самооценок на каждом этапе занятия.

Процессуальное содержание модели включает конструирование знаний на основе совокупности стандартных процедур, применяющихся в рамках традиционных форм организации обучения:

- идентификации (сопоставления наблюдения или описания и конструкта теоретического знания);
- проблематизации (формулирования обобщающей проблемы исходя из наблюдений и фактов);
- концептуализации (вырабатывания обобщенной концепции, позволяющей решать множество конкретных проблем, интерпретировать различные ситуации и стратегии деятельности);
- проектирования (построения алгоритма предполагаемых действий);
- схематизации (установления отношений соответствия, дополненности и логической связи между элементами знания);
- рефлексии (обобщающей процедуры в системе конструирования знаний, которая представляет собой построение схемы познавательной деятельности и анализ ее результатов и перспектив) (таблица).

Процессуальное содержание рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования

Содержание этапов образования	Формируемый компонент педагогической рефлексии	Стандартная процедура конструирования знаний
Отбор теоретической базы знаний	Мотивационно-целевой	Идентификация
Воспроизведение знаний на репродуктивном уровне	Процессуально-содержательный	Проблематизация
Воспроизведение знаний по образцу в новой педагогической ситуации, стимулирование рефлексивной активности студентов	Процессуально-содержательный	Концептуализация
Творческое применение знаний	Эмоционально-волевой	Проектирование, схематизация
Рефлексия и оценивание осуществленной деятельности	Контрольно-оценочный	Рефлексия

К принципам реализации рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования относятся:

- *предметность*: деятельность студента рассматривается как саморазвивающийся феномен, включающий субъекта как носителя определенного личного опыта в его взаимодействии с внешними условиями, средствами и формами;
- *рефлексивность*: осмысление деятельности благодаря актуализации способности к ее теоретическому моделированию, анализу и реконструкции;
- *исследовательская направленность*: приобретение знаний представляет собой как их усвоение, так и выработку;
- *моделирование рефлексивной среды*: становление и развитие профессионального и личностного самосознания студента в рефлексивной среде путем использования всех видов познавательной активности – от самостоятельной работы до самопознания и самоисследования.

Конкретно-научная методология рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования базируется на использовании относительно самостоятельных подходов.

1. *Профессиографический подход* предусматривает создание системной профессиограммы, в ходе которого уточняется и структурируется перечень требований к будущему специалисту.

В рамках системной профессиографии, в соответствии с исследованиями Ю. К. Черновой, нами разработана модель специалиста, которая позволяет представить профессионально важные качества личности и социальные связи в контексте профессиональной деятельности [3].

Модель включает следующие свойства и качества:

- способность и готовность контролировать свои действия;
- способность осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, занимать позиции разных «наблюдателей», преобразовывать объяснение анализируемого явления в зависимости от цели и условий;
- наличие позитивной «Я-концепции»;
- рефлексивная установка в отношении педагогической практики;
- готовность к диалогу в любых сферах педагогической деятельности;
- проблемность мышления: способность выделять достоверное, неопределенное, вероятностное знание, осознавать и формулировать затруднения в деятельности;

- гибкость и ассоциативность мышления: умение соотносить различные представления и системы знаний в процессе поиска решений, перестраивать логику исследования или проектирования, анализировать альтернативы;

- рефлексивность мышления: обращенность к результату деятельности и к процессам его достижения, стремление и способность к самоанализу;

- проективность деятельности: предвидение результата, эффективное целеполагание, умение планировать и анализировать промежуточные результаты деятельности;

- конструктивность общения: способность кратко и ясно формулировать собственные представления и идеи, анализировать высказывания собеседников, выделяя полезную информацию, участвовать в конструктивном диалоге и дискуссии;

- критичность мышления: понимание сложности и противоречивости окружающей реальности, невозможности ее абсолютного познания.

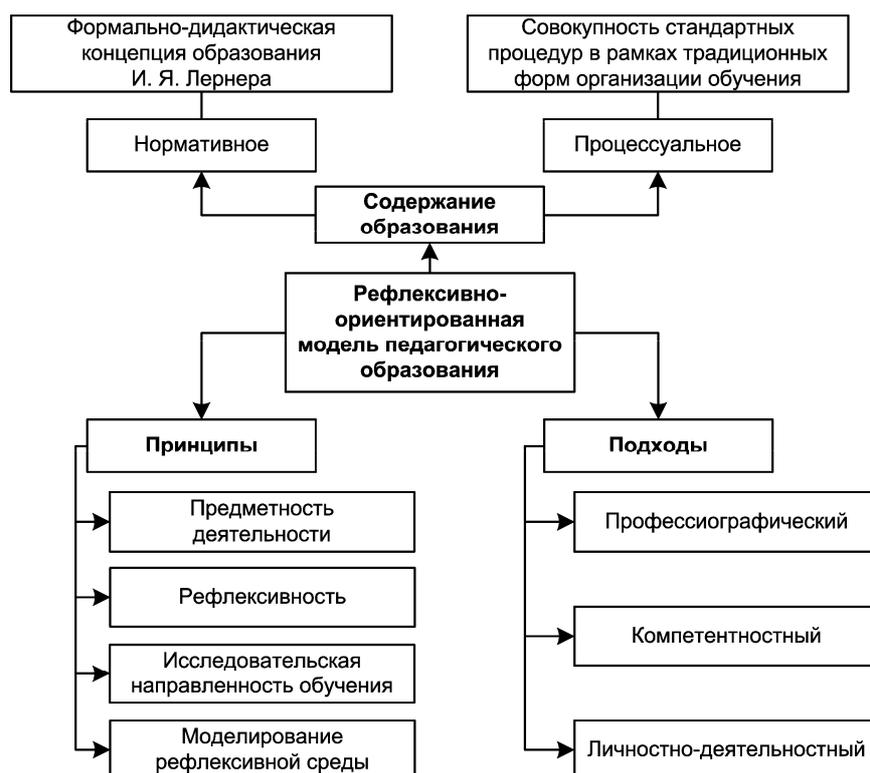
2. *Компетентный подход* придает процессу подготовки педагога деятельностный, практико-ориентированный характер, позитивно влияет на развитие инновационных процессов в сфере профессионального образования [1], и потому является наиболее значимым в рефлексивно-ориентированном педагогическом образовании.

В многомерной структуре компетентности мы выделим именно рефлексивную компетентность, потому что она, будучи важным фактором профессионального совершенствования личности, определяет саморазвитие будущего учителя в процессе эффективного освоения профессиональной деятельности и служит необходимой составляющей профессионального педагогического образования. Рефлексивная направленность позволяет педагогу найти свой индивидуальный стиль, сформировать адекватную профессионально-личностную самооценку, прогнозировать и анализировать результаты своего труда.

Под рефлексивной компетентностью мы понимаем совокупность рефлексивных компетенций, включающую характеристику профессионально-личностных качеств педагога, его готовность и способность к рефлексивной деятельности с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта. В структурном отношении рефлексивная компетентность представляет собой интегральное свойство личности и включает ряд частных компетенций, синтезирующих теорию и практику рефлексив-

ной деятельности. Они проявляются в желании и умении решать рефлексивные задачи, анализировать ход и результаты их решения, постоянно вносить целесообразные коррективы в профессиональную деятельность.

3. *Личностно-деятельностный подход* позволяет создать условия для самореализации личности студента, выявить и развить его творческие возможности, собственные взгляды, своеобразную технологию деятельности. В рефлексивно-ориентированном педагогическом образовании реализация этого подхода требует рефлексивного типа управления учебно-профессиональным процессом. Преподаватель одновременно ставит педагогические цели и стремится к тому, чтобы они были внутренне приняты обучаемыми; не только разрабатывает способы достижения этих целей, но создает условия для их освоения; не просто оценивает результат деятельности, но развивает у обучающихся способности к самоанализу и самооценке.



Структура рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования

Следует отметить значимость целостного использования перечисленных подходов, поскольку преувеличение одного из компонентов приводит к серьезным ошибкам в теории и практике педагогического образования: подготовка специалиста сводится к частно-методическим умениям, в то время как индивидуальное становление личности остается вне поля внимания.

Представим графическое изображение компонентного состава рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования (рисунок).

Итак, мы теоретически обосновали рефлексивно-ориентированную модель педагогического образования, ориентированную на усвоение знаний в единстве с приобретением опыта их практического применения. Модель позволяет операционализировать содержание профессиональной подготовки студентов путем введения рефлексивной составляющей. В этом случае образовательный процесс строится на основе рефлексивного осознания субъектом обучения смысловых особенностей и способов деятельности, выявления образовательных приращений. Результатом реализации модели становится сформированность рефлексивного компонента деятельности, служащего источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 30 с.
2. Современная дидактика: теория – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М.: Просвещение, 1994. 288 с.
3. Чернова Ю. К. Качественные технологии обучения: моногр. Тольятти: Изд-во фонда «Развитие через образование», 1998. 310 с.
4. Lipman M. Thinking in Education. The reflective model of educational practice. Cambridge, 1991. 156 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.72+159.91

И. К. Пятых

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА ПРАВШЕЙ И ЛЕВШЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены результаты проведенного автором сравнительного исследования темперамента взрослых правшей и левшей. Сопоставление основывалось на том, что функциональная асимметрия мозга обуславливает своеобразие протекания психических процессов и может быть одной из важных причин выявленных психологами индивидуальных различий между людьми с разным характером наследственной мануальности. Предметом изучения стали отличительные особенности трех личностных измерений испытуемых – психотизма, нейротизма, экстраверсии. В качестве методического инструментария использовались созданная автором экспериментальная методика «Индекс руки» и «Опросник EPQ» Г. Айзенка.

При формировании экспериментальных групп учитывались причины возникновения леворукости. Было установлено, что левши с наследственно обусловленной леворукостью более психотичны по сравнению с теми, леворукость которых в родословной четко не прослеживается. У представителей этой группы также наиболее отчетливо выражены лабильность нервной системы и связанные с ней эмоциональная неустойчивость, изменчивость, повышенная чувствительность, являющиеся фундаментальными свойствами темперамента левшей в целом. Все испытуемые-левши оказались более нейротичными по сравнению с правшами. Не выявлено различий между всеми группами по шкале «экстраверсия / интроверсия».

Результаты исследования могут быть учтены в ходе дальнейшей разработки проблемы темперамента левшей в дифференциальной психологии.

Ключевые слова: функциональная асимметрия, праворукие, леворукие, наличие родственников-леворуких, психотизм, нейротизм, экстраверсия / интроверсия.

Abstract. The paper deals with the comparative analysis of the left and right-handed people's temperament. The research is based on the concept of the functional asymmetry responsible for the specificity of psychic reactions and resulting individual differences of those reactions in the groups of the left- and right-handed participants. The research subject embraces the differentiating features of the three personal traits: psychoticism, neuroticism and extraversion. The methodology tools combine the «Hand Index» experimental technique designed by the author along with the EPQ test by G. Eysenck.

In the process of group formation, the hereditary impact of left-handedness was analyzed. It was proved that the participants with the left-handed relatives existence (so-called genetically lefties) are even more psychotic than the ones without such a heredity. They tend to higher lability of the nervous system and related emotional instability, unsteadiness and increased sensitivity, which are the common characteristic features of the left-handed people's temperament. All the left-handed participants proved to be more neurotic in comparison with the right-handed ones. The group differences concerning the extraversion/introversion scale were not statistically corroborated.

The research results can be taken into account in differential psychology while investigating the temperament of the left-handed people.

Index terms: functional asymmetry, right-handed people, left-handed people, left-handed relative existence, psychoticism, neuroticism, extraversion/introversion.

Вот уже более ста пятидесяти лет ученые ищут ответ на вопрос, как взаимодействуют правое и левое полушария мозга, обеспечивая целостное отражение мира и человека в нем.

Было установлено, что в процессе адаптации в онтогенезе формируется два типа мозговой организации – левополушарный и правополушарный. Хотя протекание мозговых процессов скрыто от внешнего наблюдения, результаты их работы проявляются вовне в особенностях восприятия, движениях человека, стратегиях принятия решений, эмоциональном реагировании [7].

Согласно обыденным представлениям, в зависимости от проявления моторной асимметрии людей делят на правшей, левшей и амбидекстров. В научных исследованиях подчеркивается глубокая и в то же время неоднозначная связь между право- и леворукостью и типом мозговой организации человека. Мануальное предпочтение может быть обусловлено наследственно, а может сформироваться под влиянием средовых факторов, например переучивания; проявиться после мозговой травмы или травмы конечностей, а также стать результатом отклоняющегося развития [2].

Функциональная асимметрия мозга обуславливает своеобразие протекания психических процессов и может быть одной из важных причин выявленных психологами индивидуальных различий между людьми с разным характером наследственной мануальности.

Проведенное нами исследование было посвящено сравнению темперамента правшей и левшей. Объектом исследования стали свойства темперамента лево- и праворуких, предметом – их различия по тестовым шкалам «экстраверсия – интроверсия», «нейротизм» и «психотизм».

Описание методик и процедуры тестирования

Исследование проходило в два этапа, в нем приняли участие 33 человека, из них 18 мужчин и 15 женщин в возрасте от 19 до 28 лет.

На первом этапе для определения ведущей руки применялся тест «Индекс руки (ИР)», разработанный автором статьи. Тест состоит из 22 вопросов и 4 моторных проб, направленных на выявление мануального предпочтения, степени его выраженности и наследственной обусловленности. Выполнение заданий происходило под наблюдением экспериментатора.

Использовалась следующая система оценивания: указание на правую руку оценивалось баллом «+1»; на обе руки «0»; на левую руку «-1». Затем вычислялась алгебраическая сумма баллов; полученный результат ИР мог принимать значения от -20 до +20. Подразумевалось, что значение 0 баллов свидетельствует не об отсутствии доминирования правой или левой руки, а о мануальной переключаемости испытуемого: например, 10 проб «+1», 10 проб «-1», итог 0.

Поясним, что понятие «амбидекстр» (двуручный), употребляемое в научной сфере как рабочий концепт, в обыденном сознании ассоциируется с представлением о зеркальном строении мозга у такого человека и одинаковой работе его полушарий. На современном этапе изучения проблемы функциональной асимметрии мозга этот термин применяется в отношении тех испытуемых, у которых трудность определения ведущей руки обусловлена факторами, о которых говорилось выше [3]. В нашем случае не было испытуемых, которые бы на все вопросы теста ответили: «и правой, и левой», выполнили все пробы двумя руками и получили по всем вопросам 0 баллов.

По показателю ведущей руки все испытуемые были разделены на две группы: праворуких и леворуких. Эта процедура дифференциации обоснованно применяется в психофизиологических исследованиях [1, 3]. Изучив результаты работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных феномену левшества, мы предположили, что наследственно обусловленная леворукость может быть связана с психологическими особенностями индивида [2, 6, 7]. В связи с этим предположением все леворукие были разделены на две группы с учетом наличия / отсутствия родственников-левшей.

В результате были сформированы 3 экспериментальные группы:

1) левши с наследственно обусловленной леворукостью – 11 человек (5 женщин и 6 мужчин);

2) левши, леворукость которых в родословной четко не прослеживается – 11 человек (4 женщины и 7 мужчин);

3) правши – 11 человек (6 женщин и 5 мужчин).

На втором этапе исследовались свойства темперамента и проводилось сопоставление полученных в перечисленных группах результатов.

Методика Г. Айзенка была использована для изучения индивидуально-психологических черт личности с целью диагностики степени выраженности свойств, признанных существенными компонентами личности: нейротизма, экстраверсии / интроверсии, психотизма [5].

Опросник EPQ Айзенка содержит 101 вопрос, на каждый из которых испытуемый должен ответить «да» или «нет», время обдумывания ответов не ограничено. Полученные результаты сопоставляются с ключом. Ответ, совпавший с «ключом», получал 1 балл, не совпавший – 0 баллов, полученные ответы суммировались по шкалам.

Сравнительный анализ различий между группами по шкалам темперамента «психотизм», «экстраверсия» и «нейротизм» осуществлялся с применением критерия Манна – Уитни ($U_{кр.} = 34; p \leq 0,05$).

Результаты и их обсуждение

По тесту «Индекс руки» был проведен сравнительный анализ показателей вариабельности признака ведущей руки между группами (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика вариабельности признака «Индекс руки» в сравниваемых группах

Статистический показатель		Правши	Левши, леворукость которых в родословной четко не прослеживается	Левши с наследственно обусловленной леворукостью
Лимит изменчивости	$lim x$	+14 ÷ +19	-2 ÷ + 6	-7 ÷ -14
Размах вариаций	ρ	5	8	-7
Среднее арифметическое	$x_{ср.}$	17,3	3,7	-10,4
Среднее отклонение	MD	1,08	2,06	2,05
Дисперсия	σ_x^2	2,2	5,5	7,4
Стандартное отклонение	σ_x	1,48	2,35	2,72
Коэффициент вариаций	V	0,09	0,64	0,26

Самые высокие показатели размаха вариабельности признака ($\rho = 8$), среднего отклонения ($MD = 2,06$) и коэффициента вариации ($V = 2,06$) были зафиксированы у левшей, леворукость которых в родословной четко не прослеживается. Самый малый средний показатель ($x_{ср.} = 3,7$) был отмечен в этой же группе левшей, что может свидетельствовать о малой степени выраженности ведущей руки.

Причин возникновения слабо выраженной леворукости может быть несколько:

1) если нет указания на наследственное левшество, испытуемые могут быть «физиологически незрелыми правшами» [2, 6];

2) появление патологического левшества может быть обусловлено токсикозом матери, черепно-мозговой травмой, осложненным развитием в раннем онтогенезе. Роль этих факторов обсуждается в нейропсихологических исследованиях [4];

3) левшество может быть компенсаторным: в этом случае исходно праворукий человек вследствие травмы руки, полученной, как правило, в детстве, приспосабливается использовать левую руку. Данный вид левшества тоже описан в литературе [1, 7].

Левши, леворукость которых в родословной четко не прослеживается, чаще других могут в ходе выполнения действий переходить с левой руки на правую и наоборот. Именно их в быту относят к амбидекстрам.

В процессе нейрофизиологических исследований у представителей этой группы регистрируется низкий показатель межполушарного торможения [6], а это значит, что моторные зоны обоих полушарий активно включаются в деятельность; имеется легкая моторная переключаемость. Именно у таких людей могут развиваться хорошая координация рук, «ручная ловкость», быстрая ориентация в пространстве.

Возможно, что ручная ловкость на определенном этапе развития влияет на развитие умственной ловкости. Следовательно, от левшей этой группы можно ожидать проявления такого качества мышления, как сообразительность. Однако это предположение нуждается в дальнейшей проверке.

В двух других группах – правой и левой с наследственно обусловленной леворукостью – средний показатель ИР оказался значительно выше (+17,3 и -10,4 соответственно). Таким образом, признак ведущей руки у них выражен в большей степени. Данные результаты можно объяснить влиянием наследственного фактора.

Известно, что моторные зоны правого и левого полушарий, управляющих соответственно левой и правой рукой, функционируют уже с 8–9-й недели плодной жизни. С этого периода начинается становление наследственно обусловленной мануальности. После рождения признак ведущей руки становится устойчивым и мало варибельным. Логично предположить, что развитие сенсомоторного интеллекта, основы которого закладываются в раннем онтогенезе, происходит под направляющим влиянием наследственно обусловленной ведущей руки, и это обстоятельство создает психофизиологическую основу для формирования устойчивых различий в мышлении наследственных правшей и левшей. Отражением отличий в мышлении могут выступить присущие им индивидуальные стили мышления. Эта гипотеза также требует дальнейшего исследования.

Определение различий между группами по показателям шкал темперамента проводилось с применением *U*-критерия Манна – Уитни (табл. 2). Выявленные различия находились на первом уровне достоверности ($U_{кр.} = 34; p \leq 0,05$).

Таблица 2

Показатели коэффициента Манна – Уитни по шкалам темперамента у левшей и правшей

Сопоставляемые группы	Названия групп	Психотизм	Экстраверсия / интроверсия	Нейротизм
1-я – 2-я	Левши с наследственно обусловленной леворукостью – левши, леворукость которых в родословной четко не прослеживается	12*	56,5	41,5
2-я – 3-я	Левши, леворукость которых в родословной четко не прослеживается – Правши	60	40	27*
1-я – 3-я	Левши с наследственно обусловленной леворукостью – Правши	42	36,5	19,5*

* $p \leq 0,05$.

Установлены достоверные различия между двумя группами левшей с разным характером наследственной мануальности по шкале «психотизм». В первой группе зафиксированы более высокие значения показателей этого свойства, чем во второй. Согласно интерпретации создателя теста, его наличие говорит о склонности человека к асоциальному поведению, вычурности,

неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности, неконтактности, эгоцентричности, эгоистичности, равнодушию.

Г. Айзенк указывает, что сочетание высоких показателей экстраверсии и нейротизма соответствует психологическому диагнозу истерии. В этом случае нейротизм и психотизм понимаются как предрасположенность к соответствующему виду патологии [5].

В нашем исследовании более высокие показатели психотизма и нейротизма обнаружены у левшей с наследственно обусловленной леворукостью. Согласно Г. Айзенку, это с большой долей вероятности является признаком предрасположенности к истерии. Данное предположение соотносится с некоторыми результатами зарубежных и отечественных исследований [4, 7]. Вместе с тем, ни в одной из групп левшей не выявлено признаков выраженной экстраверсии. Поэтому, не отвергая полностью наличия склонности к истерии, стоит воздержаться от утверждения этого диагноза по отношению к левшам с наследственно обусловленной леворукостью.

Из этих рассуждений следует еще один вывод: лабильность нервной системы и связанные с ней эмоциональная неустойчивость, изменчивость, выраженная чувствительность являются фундаментальными свойствами темперамента левшей. Особенно ярко эти свойства проявляются у левшей первой группы.

Приступая к обсуждению результатов по шкале «нейротизм», напомним, что эта шкала характеризует эмоциональную устойчивость или неустойчивость (стабильность или нестабильность). Нейротизм, по некоторым данным, связан с показателями лабильности нервной системы. Он выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, плохой адаптации, склонности к быстрой смене настроения, чувстве виновности и беспоконья, озабоченности, депрессивных реакциях, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность; неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. Нейротическая личность характеризуется неадекватно сильными реакциями по отношению к вызывающим их стимулам. У лиц с высокими показателями по шкале «нейротизм» в неблагоприятных стрессовых ситуациях может развиваться невроз.

Установлено, что левши с наследственно обусловленной леворукостью достоверно более нейротичны по сравнению с правшами. Объясняя этот результат, можно сослаться на данные нейропсихологических иссле-

дований, которые свидетельствуют, что у левшей межполушарная функциональная асимметрия выражена слабее, чем у правшей. Это приводит к ослаблению взаимного межполушарного торможения, следствием чего является повышенная межполушарная переключаемость и лабильность психических функций. У левшей также установлено ослабление тормозящего влияния коры на подкорковые структуры, обуславливающее их более выраженную эмоциональность [2, 6].

Каковы бы ни были причины происхождения леворукости, изложенные выше, само наличие этого признака (даже слабого), вероятно, сцеплено с функциональным мозговым механизмом, предположительно общим у выделенных групп левшей. Именно этот механизм, согласно нашей гипотезе, приводит к появлению у них эмоциональной нестабильности. В целом все принимавшие участие в исследовании левши оказались более нейротичны по сравнению с правшами.

Между испытуемыми всех групп не было выявлено различий по шкале «экстраверсия – интроверсия». Однако при сравнении правшей с левшами с наследственно обусловленной леворукостью был зафиксирован наиболее близкий к критическому показатель коэффициента различий.

Выводы

1. Левши с наследственно обусловленной леворукостью более психотичны по сравнению с левшами, леворукость которых в родословной четко не прослеживается. Лабильность нервной системы и связанные с ней эмоциональная неустойчивость, изменчивость, выраженная чувствительность являются фундаментальными свойствами темперамента левшей. Особенно ярко эти свойства проявляются у левшей с наследственно обусловленной леворукостью.

2. Левши с разным характером наследственной мануальности более нейротичны по сравнению с правшами.

3. Не выявлено различий между левшами и правшами по показателям экстраверсии.

Представляется важным учитывать в сравнительных психологических исследованиях левшей и правшей признак наличия леворуких родственников. Различия между левшами и правшами по темпераменту связаны как со степенью предпочтения руки, так и с характером ее наследования.

Необходимо отметить, что данные разных авторов по темпераменту левшей противоречивы, поэтому требуются дальнейшие исследования по

этой проблеме. Результаты данных исследований помогут решить некоторые проблемы воспитания и образования детей с леворукостью.

Литература

1. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1988.
2. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Левши. М.: Книга, 1994.
3. Ефимова И. В. Амбидекстры: нейропсихология индивидуальных различий. СПб.: КАРО, 2007.
4. Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб.: Речь, 2008.
5. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Самара: БАХРАХ, 1998.
6. Семенович А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. М.: Изд-во МГУ, 1991.
7. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. М.: Мир, 1983.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.025.7; 37.017.924

К. С. Арсеньев

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. На основе анализа зарубежных и отечественных исследований автором предпринята попытка определить ключевые компоненты понятия «критическое мышление», а также целесообразность его применения в отношении молодежной аудитории. Для работы со студентами предлагается использовать понятие «критическое отношение к информации», которое предусматривает выработку морально-нравственных установок и выступает базовым уровнем критического мышления.

В статье дано краткое описание методики формирования рассматриваемого качества у студентов гуманитарных специальностей, основанной на синтезе идей западной и отечественной методологии. Представлены результаты эксперимента по развитию критического отношения к информации средствами социального проектирования в wiki-среде. Экспериментальные данные могут быть использованы в процессе информационной подготовки студентов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: критическое мышление, критическое отношение к информации, wiki.

Abstract. The author attempts to identify the underlying semantic meaning of the «critical thinking» term, its key components and the adequacy in relation to the youth audience. For the students' audience the author suggests using the concept of «critical attitude to information», which implies developing the moral attitudes and the basic level formation for critical thinking.

The paper describes the technique - developing the quality in question by the students studying the humanities - which is based on the analysis and synthesis of the national and foreign methodology ideas. The paper also presents the experimental results of developing the students' critical attitude to information by means of social engineering in the wiki environment.

The given results can be implemented in the information training process relating to the students of the humanities profile.

Index terms: critical thinking, critical attitude to information, wiki.

Введение

Несмотря на оптимистичные заявления футурологов и социологов относительно естественности перехода общества на стадию информационных коммуникаций, подобный тип взаимоотношений, на наш взгляд, вовсе не является чем-то свойственным природе человека. Одна из главных проблем, возникающих в период становящейся информационной эпохи, – появление промежуточного звена в общении между людьми. Межличностный контакт становится опосредованным технологическими изобретениями последних десятилетий – телевидением, радио, Интернет и т. д. Согласно исследованиям французского философа Ивана Иллича, сегодня девять слов из десяти человек узнает из какого-то «центрального» источника от лиц, которых он не может даже увидеть вживую. И тот, кто управляет таким источником информации, транслирует выгодные для себя сведения ради увеличения собственного капитала.

Становление информационного общества бросает вызов современной системе образования, заставляя педагогов всех стран искать пути подготовки школьников и студентов к новой социальной действительности и способы их защиты от манипуляции сознанием. Так, например, под эгидой ЮНЕСКО стартовала международная программа «Информация для всех», в рамках которой были выделены общие стандарты информационной грамотности человека новой эпохи. Такой человек отбирает информацию рационально и эффективно, оценивает ее критически и компетентно, применяет точно и творчески. В России тема информационной грамотности подробно отражена в работах Н. И. Гендиной [15], которая ввела в научную практику термин «информационная культура личности», включающий разные аспекты информационной подготовленности.

Ряд исследователей (Дж. Дьюи, А. В. Федоров, Е. В. Мурюкина, С. И. Заир-Бек и др.) полагает, что важнейшей частью информационного образования в эпоху глобальных манипуляций сознанием становится развитие у молодежи критического мышления как гаранта социальной безопасности и социальной стабильности. Этот тип мышления предусматривает не только содержательный и логический анализ информации, но, что более важно, ее этическую оценку. Именно нравственный аспект критического сознания позволяет, на наш взгляд, предостеречь человека от девиантного поведения, вызванного информационной манипуляцией.

Критическое мышление в западной литературе

По мнению западных исследователей, критическое мышление уходит корнями в сократовский метод философствования (майевтика) [26, 30, 34]. Они утверждают, что основу этого вида мышления помимо других компонентов составляет дух анализа и оценки важных идей и убеждений с целью определения их качества и последующего улучшения. Критически мыслящий человек бросает вызов неподтвержденным фактам, концентрируется на ключевых понятиях и подробно их анализирует. Такой способ мышления ярко представлен в диалогах Сократа.

Первое полноценное использование в западной литературе термина «критическое мышление», считает Р. Пол [30], было осуществлено американским ученым Э. Глейзером в статье «Эксперимент в развитии критического мышления». Однако, по словам Р. Косгроува, подобные формулировки применялись и ранее [19]. Американский социолог У. Самнер еще в 1906 г. говорил о «привычке мыслить критически» в известном труде «Фолквейз» [33].

В 1916 г. Дж. Дьюи предложил идею «рефлексивного мышления» [20], которое он противопоставлял мышлению обыденному, «некритическому»: «Если возникшая мысль сразу принимается, то перед нами некритическое мышление, минимум рефлексии. Обдумывать вещь, размышлять – значит искать добавочные данные, новые факты, которые разовьют мысль ... или подтвердят ее, или сделают очевидной ее нелепость и неприложимость» [4, с. 12].

И лишь в 1941 г. формулирует свою идею критического мышления Э. Глейзер, впоследствии автор широко известного на Западе теста по оценке критического мышления «Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal». Способность критически мыслить, по Глейзеру, включает три момента: 1) вдумчивое отношение к проблемам и вопросам в пределах своего опыта; 2) знание методов логического исследования и рассуждения; 3) некоторые навыки применения этих методов [23, с. 5].

Анализ современных зарубежных теорий относительно критического мышления показывает, что в настоящее время понятийное поле данного термина продолжает расширяться. Сегодня под критическим мышлением понимают и особый тип сознания, и определенную интеллектуальную способность, и природные задатки, и специальный навык и пр. Очередные попытки выделить ключевые составляющие рассматриваемого понятия предпринимались в работах Р. Косгроува [19, с. 17–22], Э. Хейла [24, с. 44–62], М. Мейсона [27, с. 2–12], П. Томаса [35, с. 11–17] и др. При-

ведем наиболее известные на сегодняшний день определения критического мышления, принадлежащие зарубежным ученым:

- это процесс, направленный на принятие обдуманных решений о том, во что верить и что делать [21, с. 45];
- способность участвовать в критической и открытой оценке правил и принципов в любой сфере жизни [32, с. 62];
- мышление, направленное на самосовершенствование [25, с. 51];
- умелое, ответственное мышление, приводящее к здравому смыслу благодаря пониманию контекста, применению критериев и самокорректировке [26, с. 116];
- самостоятельное, самодисциплинированное, самоконтролируемое и самокорректируемое мышление [29, с. 4].

По мнению Хейла, различные интерпретации этого понятия имеют общее смысловое ядро, а дискуссии по его поводу обусловлены в основном терминологическими противоречиями [24].

Критическое мышление в отечественной литературе

Критическое мышление оказалось под пристальным вниманием российских исследователей сравнительно недавно, но уже вызвало целую волну публикаций и научных работ (только за 2000–2011 гг. были изданы десятки статей и защищены не менее 20 диссертаций). Отечественными учеными предпринимались также попытки осмыслить термин «критическое мышление» с философских и психолого-педагогических позиций (Е. В. Муюкина и И. В. Чельшева [7], А. В. Федоров [14] и др.).

Анализ работ современных российских ученых обнаруживает сходство их понимания с представлениями западных коллег. Так, например, М. В. Кларин, подобно Дьюи и Эннису, трактует критическое мышление как «рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на определение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки)» [5, с. 103].

Е. В. Волков интерпретирует рассматриваемый феномен как мышление, отличающееся «обоснованностью и целенаправленностью, – такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [2, с. 5]. Схожая трактовка была предложено американским специалистом по развитию критического мышления Д. Халперн [15, с. 23].

Критическое отношение к информации как базовый уровень развития критического мышления

А. Н. Леонтьев определял мышление как «процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности» [16].

Данное толкование указывает на то, что хотя повседневная деятельность человека регулируется логическим и иными видами мышления, логика все же не является главенствующим фактором в ситуации выбора между «правильной» деятельностью и деятельностью эмоционально приятной. Доказательством этого утверждения может служить, например, пристрастие к табаку, алкоголю или иным психоактивным веществам: хотя логически человек понимает, что причиняет себе вред в процессе употребления наркотических ядов, на практике он не руководствуется этим пониманием, так как стремится получить удовольствие.

Д. Халперн, известный теоретик и практик в вопросах формирования критического мышления, отмечает, что выбор этого термина, рожденного в рамках когнитивной психологии, был не очень удачным [15]. Проведем простейший лингвистический анализ, разобрав значения двух входящих в его состав слов. Критика, согласно одному из базовых определений, – это «исследование, научная проверка достоверности, подлинности чего-либо (напр., критика текста, критика ист. источников)» [9]. Если дополнить это определение приведенным выше суждением Леонтьева относительно мышления, то получится, что *критическое мышление – это сложный интеллектуальный процесс, позволяющий воссоздать объективную картину мира на основе анализа и научной проверки эмпирически получаемой информации*. Можно ли утверждать, что такой тип интеллектуальной деятельности доступен учащимся начальной, средней или даже высшей школы, где сегодня активно пропагандируется критическое мышление. Подобное описание скорее характеризует научное сознание, мышление ученых, каким его представлял К. Поппер [12].

В научной литературе иногда встречаются такие «облегченные» в смысловом плане термины, как «критичность мышления» [6, 8], «критический стиль мышления» [11], «критическое восприятие медиаинформации» [3]. Более подходящим для молодежной аудитории (для школьников и студентов) мы считаем понятие «критическое отношение к информа-

ции», которое можно интерпретировать как *исследование любых поступающих извне сведений для определения их авторитетности, логичности и этической корректности*. Подобным образом раскрывали понятие «критическое мышление» ученые Калифорнийского университета США – как «последовательность умственных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их соответствия существующим фактам, нормам или ценностям» [31, с. 15].

Суть критического отношения к информации заключается в том, что субъект, сталкиваясь с незнакомыми данными, выполняет три последовательных действия:

1) оценивает «авторитетность» источника информации (его научный и социальный статус);

2) определяет тип информационного содержания сообщения (согласно классификации, принятой в журналистской практике, информация может быть дескриптивной, валюативной, нормативной, превентивной, программной [13]);

3) оценивает «программу действий», заложенную в тексте, в соответствии с нормами этики и нравственности.

Подобный методологический подход в 2003 г. предложил В. Н. Брюшинкин в работе «Критическое мышление и аргументация». Он выделил уровни этого типа мышления, «для каждого из которых есть свой вид аргументации, характеризующийся различными соотношениями логической и когнитивной компоненты: 1) эмпирический уровень – критическая проверка фактов; 2) теоретический уровень – критическая проверка теорий; 3) метатеоретический уровень – критическая проверка норм и ценностей» [1, с. 30].

Р. Пол также отмечает, что идея критического мышления включает в себя несколько измерений: интеллектуальное (логика, рассудок), психологическое (самосознание, сопереживание), социологическое (социо-исторический контекст), этическое (с вовлечением норм морали), философское или онтологическое (смысл природы человека и его существования) [28, с. 1].

По мнению Г. Гиро, одного из основателей американской критической педагогики, «в основании того, что мы называем критическим мышлением, лежит два важных допущения, о которых мы часто забываем. Во-первых, существует тесная связь между теорией и фактами; во-вторых, знание не может быть отделено от человеческих интересов, норм, ценностей» [22, с. 201]. В этом высказывании ученый вскрывает главный недостаток современных подходов к формированию критического мыш-

ления, которые учат студентов хладнокровному анализу и отвлеченной логике на материалах, никак не связанных с их повседневной жизнью. Г. Гиро и другие исследователи признают, что человек будет упорядочивать, распределять и классифицировать информацию лишь в том случае, если она связана с его убеждениями и ценностями.

Критическое мышление не осуществляется в вакууме, оно всегда обусловлено определенным социальным и философским фоном. Как считает Н. Анро, «когда мы отвечаем на какое-то требование, мы не используем знание изолированно. Мы всегда опираемся на социальный контекст» [36, с. 23].

В современной отечественной педагогической теории и практике рассматриваются преимущественно эмпирический и теоретический уровни критического мышления и совсем не уделяется внимания формированию у молодежи этического фильтра (по Брюшинкину, это соответствует метатеоретическому уровню), который бы позволил эффективно осуществлять критическую проверку норм и ценностей, заложенных в информационных сообщениях.

Эксперимент по развитию критического отношения к информации у студентов вуза: описание и результаты

Первым этапом нашей экспериментальной работы (2009–2010 гг.) стала проверка предположения о том, что критичность мышления связана с уровнем нравственного развития человека. В рамках летней образовательной программы «Город Перспектив» (осуществляющейся на базе детского оздоровительного лагеря «ВОСТОК» Красноярского филиала ОАО «Российские железные дороги») были обследованы около 50 студентов 1–5-го курсов. Испытуемые прошли тестирование по опроснику критического мышления, разработанному сотрудниками АНО «Центр психологических исследований “Антиманипуляция”» г. Перми, а затем ответили на вопросы краткой формы диагностики социоморальной рефлексии (СРД-КФ) (Sociomoral Reflection Measure – Short Form (SRM-SF)) в модификации А. А. Хвостова.

Тест на определение склонности к критическому восприятию информации состоял из 107 утверждений, расположенных в случайном порядке. Испытуемым были предложены пары противоположных высказываний, которые оценивались по следующей системе: если утверждение в максимальной степени характеризовало испытуемого, он отмечал ближнюю к нему цифру «5», в средней – «3», в меньшей – «1». Ответы респондентов выражали степень их согласия с суждениями по пунктам, градуировались по 5-ступенчатой шкале: 1 – «нет»; 2 – «скорее нет, чем да»; 3 – «не знаю»; 4 – «скорее да, чем нет»; 5 – «да».

Результаты теста распределялись по трем генеральным шкалам: «внушаемость», «конформность» и «скептицизм».

Вопросник СРД-КФ включал 10 вопросов относительно социоморальных ценностей, таких как спасение жизни, принцип «не укради», выполнение обещаний. (Например, пункт 1: «Подумайте о том, когда Вы давали обещание своим друзьям. Насколько важно сдерживать обещания перед друзьями? Очень важно / важно / неважно [обведите один ответ]. Почему это: очень важно / важно / неважно [что Вы обвели]?»). Обработка письменных ответов каждого испытуемого позволяла вычислить общий результат, свидетельствующий об уровне его морального развития.

Сравнительный анализ данных опроса показал, что наибольшая выраженность так называемого «скептицизма» (т. е. критического восприятия информации) была присуща студентам, находившимся, согласно опроснику СРД-КФ, на четвертой-пятой стадии нравственного развития (классификация Колберга) (рис. 1, 2).



Рис. 1. Уровень развития критического мышления в начале эксперимента

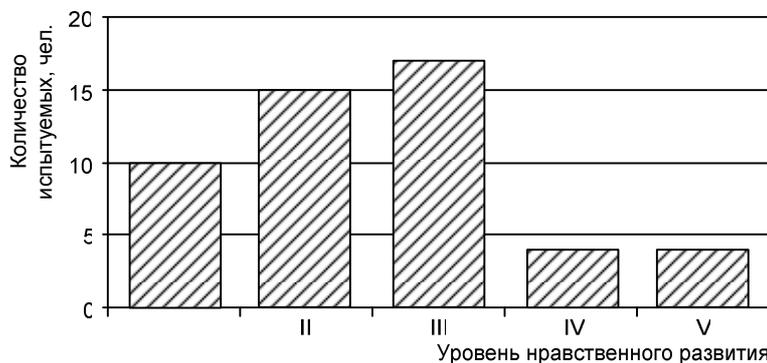


Рис. 2. Уровень сформированности социоморальной рефлексии в начале эксперимента

Как показала дальнейшая работа в рамках летней образовательной программы, именно студенты с высоким уровнем нравственности и критического мышления оказались свободны от вредных привычек, проявляли больше свободы и творчества в общении с коллегами и детьми, избегали шаблонов в деятельности.

В 2011 г. на базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета стартовал эксперимент по созданию социального медиа-проекта на основе wiki-технологий. Его участниками стали студенты 4-го курса, обучающиеся по специальности «социальный педагог». Основной целью эксперимента было создание условий для развития навыков критического отношения к информации (определения «авторитетности» источника информации, анализа информационного сообщения, морально-нравственной оценки «программы действий», заложенной в тексте).

Эксперимент осуществлялся в ходе преподавания одного из разделов курса информатики – изучения возможностей использования wiki-среды в сфере образования. Студентам было предложено подключиться к реально действующему социальному проекту «Разумный выбор», направленному на профилактику вредных привычек в молодежной среде. Стартовавший в образовательных учреждениях г. Красноярска, проект включал в себя беседы с подростками, лекции о вреде психоактивных веществ и пользе развития позитивных отношений с окружающими. Теперь студентам предстояло усилить проект за счет его расширения в интернет-пространстве.

Опираясь на исследования современных западных психологов Л. Колберга, М. Блатта, А. Бандуры, мы предложили студентам отойти от стандартного назидательного формата профилактической работы и создать медиабазу историй, рассказов и притч, в краткой и образной форме говорящих о недостатках порочной жизни и преимуществах жизни добродетельной, т. е. использовать возможности сказкотерапии для воспитания и социализации школьников. Это означало передачу этических норм и ценностей уже не напрямую, а опосредованно, через соответствующие литературно-художественные произведения (аудио-, видео- и текстового формата).

На первом этапе проекта студенты попытались сформулировать этический кодекс безопасности человека в информационном обществе. Они проанализировали различные этические системы, представленные в духовной и светской культуре человечества. Наиболее общий подход к вопросу нравственного поведения был обнаружен в литературе древней Индии, где

упоминаются «четыре опоры», на которых основывается мирное и добропорядочное общество: правдивость, чистота, милосердие и самоограничение [18, с. 373]. Там указана также деятельность, разрушающая эти «опоры»: правдивость уничтожается участием в азартных играх, чистота – принятием различных интоксикаций (наркотики, алкоголь, табак), милосердие – насилием по отношению к другим, самоограничение – бесконтрольной сексуальной жизнью. Четыре принципа выступили основными правилами, а причины разрушений «ОПО» – основными запретами в этическом кодексе личной безопасности человека информационной эпохи.

Следующий этап работы над проектом включал в себя, с одной стороны, поиск соответствующих литературных материалов, а с другой – отбор «авторитетной» информации по исследуемым темам. Например, любая история о вреде табака должна была сопровождаться ссылкой на высказывания квалифицированных специалистов или официально признанных учреждений.

В основу литературной и фольклорной подборки легла притча о двух волках – черном и белом, которые олицетворяют добро и зло в человеке. Все собранные художественные единицы были разделены на соответствующие категории, символически олицетворенные различными персонажами.

Друзья Черного волка:

- Золотой телец – символ обмана и предательства; заставляет человека в погоне за богатством участвовать в азартных играх;
- Троянский конь – символ зла, спрятанного в красивой упаковке; побуждает человека к употреблению всевозможных интоксикаций;
- Цербер – символ гнева; три его головы провоцируют человека применять насилие по отношению к окружающим через ум, речь и поступки;
- Свинья немытая – символ нечистоты не только телесной, но и умственной; склоняет к нечистым отношениям.

Друзья Белого волка:

- Дельфин – олицетворяет правдивость; помогает человеку, терпящему бедствие в океане проблем;
- Единорог – символ милосердия; дает понимание и мудрость;
- Лебедь – символ чистоты и непорочности; вдохновляет людей вести правильный и чистый образ жизни;
- Черепаха – символ самоограничения; учит человека довольствоваться тем, что есть, и не гнаться за иллюзорным счастьем.

Работа над проектом происходила в течение двух месяцев. Студенты проанализировали сотни историй о нравственном и безнравственном

поведении, отбирая те, которые были бы понятны и интересны даже школьникам. В качестве площадки для представления собранных медиаматериалов была выбрана интернет-система Wikia (ru.wikia.com), позволяющая осуществлять коллективное взаимодействие по принципу wiki-технологий. Вся информация выкладывалась на общее обозрение и подвергалась коллективному критическому анализу. Сейчас на странице проекта «Разумный выбор» (ru.razum3000.wikia.com) размещено 104 материала, распределенных по соответствующим категориям. Wiki-формат проекта делает его открытым для пользователей из любой точки земного шара, так что медиатека нравственного развития может постоянно пополняться новыми историями и сюжетами.

Работая над проектом, студенты очень быстро освоили две первые составляющие критического отношения к информации. Они научились отделять факты от мнений, выделили основные критерии авторитетности источника информации, такие как научный и социальный статус, легитимность источника информации и др. Однако самое главное, что, имея цель помочь другим, они постоянно размышляли над значимостью этического восприятия действительности и тем самым вплотную подошли к третьей важнейшей составляющей – этическому фильтру, который, как говорил Кларин, помогает выбрать, «чему следует верить или какие действия следует предпринять» [5, с. 103].

Как показали рефлексивные эссе участников эксперимента, они серьезно задумались о пересмотре жизненных ценностей и установок. Сравнительный анализ входного и выходного тестирования по опроснику критического мышления показал уменьшение доли «внушаемости» и «конформности» на генеральных шкалах и увеличение доли «скептицизма» (рис. 3).

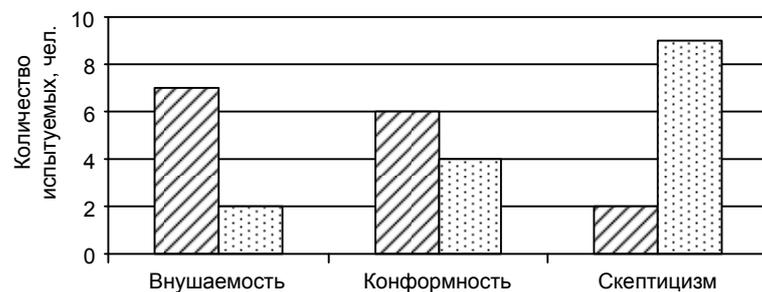


Рис. 3. Сравнение уровней развития компонентов критического мышления в начале и конце эксперимента:
 ▨ – до; ▩ – после

Опросник СРД-КФ не выявил особых изменений в морально-нравственном облике участников эксперимента. Вероятно, это связано с тем, что глубинные процессы ценностных трансформаций занимают более продолжительное время и проявятся в будущем.

Так или иначе, в ходе экспериментального исследования студенты освоили базовые навыки критического отношения к информации и вплотную подошли к вопросам собственной ценностной ориентации. Вот фрагменты эссе участников проекта:

«Для меня это задание было очень увлекательным, и я с удовольствием и огромным интересом погрузилась в работу».

«Понравилась статья о знаменитых курильщиках, прониклась большим уважением к тем людям, которые нашли мужество признаться и раскаяться в своем выборе – курить, и призвали людей не повторять этой ошибки. И очень жаль, что большинство публичных людей не берут ответственность за то, что, являясь для кого-то кумиром, неумышленно пропагандируют табак и алкоголь».

«Я с огромным удовольствием приняла участие в этом благом деле. И вообще, планирую продолжить заполнять нашу викию летом после хлопот с дипломом».

«Зачем я участвовал в проекте? Во-первых, для себя, так как хотелось искренне что-то отдать, сделать что-то на пользу обществу. Во-вторых, понравилась идея. Действительно, в этом что-то есть: предоставить выбор, свободу ребенку, без принуждения, без манипулирования».

Выводы

Критическое отношение к информации, формирование которого может осуществляться на всех уровнях образования, понимается нами как начальный этап развития критического мышления. В мире массмедиа-манипуляции критическое восприятие сведений, поступающих из СМИ, рекламы, неформальной среды, сможет оградить молодого человека от их негативного влияния.

Одним из действенных способов выработки рассматриваемого качества мы считаем метод сетевых просветительских проектов. Согласно задачам выбранного нами проекта студенты совместными усилиями создают на просторах интернет-системы Wikia электронную медиа-базу «Разумный выбор» по профилактике асоциального поведения. В процессе поиска, редактирования и публикации подходящих материалов они учатся исследовать источники информации, анализировать информационные сообщения и сопоставлять заложенную в них «программу действий» со своим собственным этическим кодексом. Достоинством этого метода являются возможности постоянного пополнения медиа-базы и участия в про-

екте любого количества людей из любых уголков земного шара. Его эффективность подтверждена результатами тестирования уровня развития компонентов критического мышления в начале и конце эксперимента.

Литература

1. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003.
2. Волков Е. В. Развитие критического мышления. М., 2004.
3. Воробьева Е. И. Формирование стратегии критического восприятия медиаинформации в ходе языкового образования студентов // Вестн. Рос. гос. ун-та им. И. Канта. 2009. Вып. 11. С. 40–47.
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994.
6. Мальц Л. А. Формирование критичности мышления младших школьников в обучении: дис. ... канд. психол. наук: Казань, 2002. 147 с.
7. Мурюкина Е. В., Чельшева И. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А. В. Федоров. Таганрог: Кучма, 2007. 162 с.
8. Мухина Е. А. Развитие критичности мышления у учащихся: дис. ... канд. пед. наук: Сочи, 2002. 122 с.
9. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Рос. энцикл.: РИПОЛ классик, 2007. 1456 с.: ил.
10. Ноэль-Цигульская Т. Ф. (2000) О критическом мышлении [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://noelrt.com/?p=266> (дата обращения: 02.07.2011).
11. Попков В. А. Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 319 с.
12. Поппер К. Логика научного исследования: пер. с англ. / под общ. ред. В. Н. Садовского. М.: Республика, 2004. 447 с.
13. Тertyчный А. А. Жанры периодической печати: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 310 с.
14. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

15. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. М.: Межрегион. центр библиотечного сотрудничества, 2006. 512 с.
16. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.: ил. (Мастера психологии).
17. Хрестоматия по психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1982.
18. Шримад-Бхагаватам. Первая песнь «Творение» (главы 10–19). М.: Бхактиведанта Бук Траст, 1990. 605 с.
19. Cosgrove R. Critical Thinking in the Oxford Tutorial. Thesis submitted to the University of Oxford in partial fulfillment for the degree of M. Sc. in Higher Education. Trinity Term, 2009.
20. Dewey J. Democracy and Education. N. Y.: Macmillan, 1916.
21. Ennis R. Critical thinking. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.
22. Giroux H. Toward a pedagogy of critical thinking // Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking. P. 199–204. N. Y.: SUNY Press, 1994.
23. Glaser E. M. An Experiment in the Development of Critical Thinking. Teachers College, Columbia University, 1941.
24. Hale E. S. A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Transdisciplinary Conception of Critical Thinking. PhD diss. Union Institute & University, Cincinnati, Ohio, 2008.
25. Lipman M. The Cultivating of Reasoning Through Philosophy // Educational Leadership. 1984. № 42 (1). P. 51–56.
26. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
27. Mason M. Critical Thinking and Learning: Educational Philosophy and Theory Special Issues. John Wiley and Sons, 2008. 134 с.
28. Paul R., Elder L. & Bartell T. California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing, 1997.
29. Paul R. & Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking Press, 2008.
30. Paul R. Critical thinking: how to prepare students for a rapidly changing world. Foundation for Critical Thinking, 1995.

31. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

32. Scheffler I. Reason and Teaching. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1973.

33. Sumner W. G. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals. N. Y.: Ginn and Co, 1940.

34. Thayer-Bacon B. Transforming Critical Thinking: Thinking constructively. N. Y.: Teachers College, 2000.

35. Thomas P. E. Critical thinking instruction in selected greater Los Angeles area high school. PhD diss. Azuza Pacific University, California, 1999.

36. Unrau N. J. Thoughtful teachers, thoughtful learners. Scarborough, Ontario, Canada: Pippin, 1997.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

С. А. Новоселов,
О. В. Трифонова

ТУРНИР ЮНЫХ ИЗОБРЕТАТЕЛЕЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРОВ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается история становления и совершенствования в Свердловской области новой педагогической формы развития творческих способностей подрастающего поколения – турнира юных изобретателей и рационализаторов. Особое внимание уделено педагогическому сопровождению и организационно-методическому обеспечению взаимосвязи содержания двух этапов творческого соревнования – подготовительного (заочного) и основного (очного).

Предложена авторская методика объективизации технической творческой деятельности учащихся, ориентированная на максимальное использование возможностей научно-методического и организационно-педагогического взаимодействия системы дополнительного образования и университетов. Описана разработанная в соответствии с данной методикой и экспериментально проверенная организационно-содержательная модель подготовки и проведения турниров юных изобретателей и рационализаторов как средства комплексного развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: развитие творческих способностей детей и подростков, технология развития творчества, техническое творческое соревнование, научно-техническая олимпиада, творческие проекты, эвристические методы, дополнительное образование детей.

Abstract. The paper looks at the development history of the new pedagogic form – the Young Inventors and Innovators' Tournament - promoting creativity of the growing generation in Sverdlovsk region. The main emphasis is given on pedagogic facilitation, and organizational and methodical guaranteeing of the content relevance of the two successive competition stages – the preparatory (external) and the basic (final). The authors' methodology aimed at promoting pupils' technical creative activity, is proposed. The methodology is oriented on taking the maximum advantage of interrelations between the system of children's additional education and universities in scientific, methodical and

organizationally pedagogic spheres. The content and organizational model of the Young Inventors and Innovators' Tournaments based on the above methodology and approved in Sverdlovsk region is given, as a means of complex development of pupils' creative abilities.

Index terms: development of children and teenagers' creative abilities, creativity developing technique, technical creative competition, scientific and engineering Olympiad, creative projects, heuristic methods, Young Inventors and Innovators' Tournament, children's additional education.

Понадобилось почти два десятилетия, чтобы российское общественное сознание доросло до понимания, что отказ от советской системы развития творчества учащихся, критикуемой за технократизм, излишнюю милитаризацию и политизацию, совсем не означает отказа от подготовки подрастающего поколения к творчеству в сфере техники и технологий. Поддержка специального вида организационно-педагогической деятельности по развитию творческих способностей детей и юношества становится приоритетным направлением социальной политики как для общества, так и для государства. Этому способствуют современные тенденции инновационной трансформации экономики, ухода от «сырьевой зависимости», подготовки новой смены качественных научно-исследовательских и инженерно-технических кадров. Президент РФ Д. А. Медведев во вступительном слове на заседании Государственного совета «О молодежной политике в Российской Федерации» (2009) отметил, что «наша абсолютно актуальная задача – поощрять научно-техническое творчество молодежи, создавать условия для создания новых идей и, самое главное, для их последующего применения, то есть для коммерциализации».

Принятая к исполнению российским обществом стратегическая президентская инициатива «Наша новая школа» [4], в которой оформлены назревшие идеи о роли и задачах современной российской школы в деле воспитания творческих, инициативных, способных к инновационной деятельности людей, стала ориентиром для всех видов и уровней образовательной системы, и прежде всего для сферы дополнительного образования.

Успешность инновационной активности подрастающего поколения в области техники и технологий зависит от соответствия предпринимаемых усилий объективным научно обоснованным закономерностям, которые детерминируют творческое развитие, позволяют прогнозировать динамику актуализации творческого потенциала и разработать наиболее эффективные методы и формы педагогического сопровождения этого процесса [5].

Известной формой стимулирования творческих способностей детей и юношества в системе дополнительного образования являются творческие соревнования. К ним относятся предметные, межпредметные и комплексные олимпиады, в том числе нацеленные на развитие технического творчества учащихся [2, 3]. Первая научно-техническая олимпиада в Свердловской области была подготовлена преподавателями Свердловского инженерно-педагогического института (В. Н. Ларионовым, С. А. Новоселовым, Т. А. Тороповой и др.) при участии мастера производственного обучения профессионально-технического училища № 3 С. И. Вульфсона и состоялась в марте 1983 г. Творческое соревнование проходило одновременно в форме командного и личного первенства, которое разыгрывали учащиеся свердловских профессионально-технических училищ.

С 1983 г. и по сей день соревнования по техническому творчеству для детей и юношества проводились в Свердловской области ежегодно, несмотря на многочисленные трудности, связанные с экономическими и социальными изменениями в России. До 1989 г. стратегический и экономический аспекты олимпиад курировались представителями областного управления профессионально-технического образования (Н. А. Лысцовым, А. П. Соколовым), а организационный – сотрудниками Дома техники при этом управлении (Г. С. Пятковым, И. Е. Ченцовой, И. Е. Параскевой и др.). После ряда структурных изменений в системе управления образованием организация олимпиад перешла в ведение политехнического отделения Дворца молодежи Министерства общего и профессионального образования Свердловской области (непосредственными руководителями этой работы стали Г. Н. Горнова, О. В. Трифонова). В течение всего периода проведения творческих соревнований детей и юношества по технике и технологии (1983–2011) их научно-методическое сопровождение осуществлялось профессорами, преподавателями и аспирантами Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского государственного педагогического университета (А. Д. Ивлиевым, Б. М. Игошевым, В. В. Литовским, С. А. Новоселовым, И. В. Осиповой, К. Э. Платонцевым и др.) в соответствии с научно обоснованной концепцией развития технического творчества подрастающего поколения [5].

Условием достижения положительного результата процесса актуализации творческих способностей юных изобретателей служит готовность педагогов системы дополнительного образования к практической реализации его основных методологических элементов – педагогических прин-

ципов, методов, средств и организационных форм. Их деятельность должна быть направлена на формирование у подрастающего поколения творческих качеств, изобретательских умений, мотивации к овладению техническими знаниями, соответствующими современному уровню развития техники и человеческого общества.

Традиционным для педагогики является мнение о том, что наиболее эффективный путь поощрения изобретательской активности – это решение специальных творческих задач. Однако в ряде известных исследований теоретически обосновано и экспериментально доказано, что в этом отношении не менее, а в области развития объективного творчества даже более важен процесс поиска и формулирования новой творческой задачи [5, 8, 10–12]. Соответственно, и успешность педагогически организованного процесса развития технического творчества детей и юношества зависит от обеспечения учащимся максимально возможной самостоятельности на всех этапах творческой работы – от рождения идеи до ее экспериментальной реализации в моделях и натуральных образцах и проведения самостоятельной экспертизы разработанного технического объекта с целью защиты интеллектуальной собственности.

Обозначенные условия успешности развития технического творчества детей и юношества стали ориентирами для анализа эффективности проводимых творческих соревнований, выставок и конкурсов в системе дополнительного политехнического образования Свердловской области.

Анализ структуры, содержания и результатов экспертизы соревнований, проведенных в период 1992–1997 гг., позволил констатировать неполноту деятельностно-коммуникативной и ценностно-ориентационной составляющих. Одной из причин этого была недостаточная педагогическая поддержка непосредственного, условно говоря «контактного», интеллектуального соревнования участников, направленного на выявление конкретных, экспериментально проверяемых преимуществ изобретенных ими объектов. Оно могло быть организовано и как прямое сравнение разработанных технических устройств (например, их скорости, маневренности, устойчивости, удобства использования и т. д.), и как интеллектуальное обоснование и публичная защита разработок. Было отмечено также отсутствие педагогического и методического обеспечения объективной новизны разрабатываемых учащимися технических объектов.

Результаты проведенного мониторинга стали основой подготовки обновленной структуры и содержания научно-технической олимпиады

1997/98 учебного года. Комплект заданий этой олимпиады включал ориентированные на технику, имеющие прикладной характер задачи по изобретательству, физике, конструированию, техническому черчению. Их содержание и примеры решения аналогичных задач делали очевидной как для педагогов, так и для их подопечных необходимость совместных усилий по формированию способностей видеть перспективы совершенствования известных объектов труда и быта, «схватывать» закономерности развития технических объектов, применять эвристические методы в конкретной изобретательской ситуации с опорой на имеющийся запас знаний и зону ближайшего развития каждого учащегося.

Корректировка содержательного аспекта творческих соревнований обусловила и изменение требований к составу и работе жюри. В качестве экспертов были выбраны известные специалисты в области развития технического творчества учащихся, которым предстояло не только оценить результаты выполнения творческих заданий, но и проанализировать сам процесс их решения, а также проявление учащимися личностных качеств. В ходе олимпиады было проведено анкетирование и тестирование участников с использованием известного инструментария В. И. Андреева [1].

Оценки достижений участников олимпиады 1997/98 учебного года и степени успешности решения педагогических задач дали основание утверждать, что проведенная коррекция в определенной мере усилила когнитивную составляющую, но не могла считаться достаточной. Так, например, только у 20% участников был зафиксирован удовлетворительный уровень развития способностей к техническому творчеству, необходимый уровень прикладного знания и сформированности навыков устной речи, способности к межличностному взаимодействию и т. д. К положительным моментам этой олимпиады относилась мотивация конкурсантов: участие в соревновательном процессе, возможность самореализации и самоутверждения в сфере технического творчества, потребность в общественном признании проявленных достижений.

Осмысление полученных результатов позволило определить дальнейшие направления совершенствования творческих соревнований в области техники и технологий для детей и юношества:

- обучение педагогов дополнительного образования и будущих участников олимпиады основам теории творчества и применения эвристических методов в процессе поиска и решения творческих задач;
- усиление комплексности соревнований с целью максимально возможного проявления участниками всего спектра творческих способностей;

• поиск новых форм организации творческих соревнований, обеспечивающих развитие коммуникативно-творческих навыков.

В соответствии с этим были определены следующие требования к структуре и содержанию соревнований:

1. Структуру соревнований необходимо дополнить заочным этапом, в ходе которого будущие участники конкурса смогут разработать творческий проект-изобретение и найти необходимую для его грамотного выполнения информацию. Для этого они должны пройти подготовку по основам теории творчества, теории и практики решения изобретательских задач, охраны интеллектуальной собственности и анализа изобретений, публичной презентации своих достижений и т. д.

2. Состязания необходимо проводить не только в индивидуальной, но и в командной форме, позволяющей развивать коммуникативно-творческие способности.

3. Олимпиадное задание должно включать творческую изобретательскую задачу, не имеющую однозначного решения, требующую выявления противоречий, уточнения и возможного переформулирования, применения ряда эвристических методов, а также анализа разрабатываемого технического решения на предмет возможности защиты созданной интеллектуальной собственности.

4. В структуру задания должен входить комплекс задач по конструированию, физике, техническому черчению и дизайну, содержательно связанный с решенной ранее изобретательской задачей. Таким образом, все задачи должны быть объединены единым техническим объектом – объектом изобретательской деятельности самих учащихся.

5. Необходимо организовать публичную презентацию результатов творческой деятельности конкурсантов на заочном и очном этапах, защиту созданного ими изобретательского проекта в командно-индивидуальной форме: команда коллективно готовит доклад, а затем каждый участник выступает с обоснованием конкретного аспекта изобретения.

6. В процесс разработки изобретения следует включить элементы маркетингового исследования с целью ориентации творчества учащихся на общественно значимую инновационную деятельность.

Выполнение этих условий привело к качественным изменениям творческого соревнования по технике и технологии для детей и юношества – его содержание и структура уже не соответствовали традиционному пониманию предметной олимпиады. Поэтому оно стало называться не

научно-технической олимпиадой, а турниром юных изобретателей, а затем и фестивалем юных изобретателей и рационализаторов.

Первый турнир юных изобретателей состоялся в 1998/99 учебном году. Важными формами подготовки к нему стало проведение обучающих семинаров для учащихся и педагогов – руководителей команд, а также организация курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования по методологии развития творчества. На протяжении всего заочного этапа организаторы оказывали консультативную помощь по вопросам содержания и методического обеспечения подготовки к творческому соревнованию.

Рассмотрение хода и результатов этого турнира показало необходимость использования еще одного обязательного компонента – соревнования по испытанию изобретенных устройств. Кроме того, с целью повышения инновационной направленности турнира в его структуру был включен конкурс по разработке рекламы своего изобретения, что увеличило зрелищность соревнований, повысили интерес и мотивацию участников к дальнейшей технической творческой деятельности. Это позволило заняться привлечением спонсорских средств и одновременно ознакомить юных изобретателей с коммерческим аспектом инновационной деятельности, аспектом поиска ресурсов для реализации и дальнейшего развития изобретения.

В ходе организации турниров юных изобретателей 2002/03 и 2003/04 уч. гг. решались вопросы предоставления учащимся самостоятельного выбора творческих задач вне зависимости от основного задания турнира. Для этого в структуру соревнования был включен конкурс изобретательских проектов «Удиви нас!», проводившийся в финале турнира. Он позволил снять оформившееся к тому времени организационно-педагогическое противоречие между двумя задачами: а) необходимостью максимально ограничить выбор объекта изобретательской деятельности с целью объективности оценки и сравнения уровней развитости творческих способностей и сформированности изобретательских умений (как сравнить эти уровни при сопоставлении новой конструкции транспортного средства с новой конструкцией головного убора?); б) потребностью в максимальном расширении спектра объектов творчества, для того чтобы каждый учащийся сумел найти интересную ему творческую сферу. Кроме того, конкурс придал турниру еще большую зрелищность, повысил «градус» интеллектуальной борьбы и творческой фантазии, способствовал привлечению новых участников. Интерес к нему привел к появлению в 2010 г.

проекта свердловского телевидения «Удиви нас», где участники турнира демонстрировали свои достижения.

Коррекция структуры творческих соревнований по технике и технологии способствовала прогрессивным изменениям в сферах воспитания юных изобретателей, развития их творческих способностей, готовности к самостоятельной изобретательской деятельности. Участники турнира продемонстрировали системное видение решаемой проблемы; знание источников информации по теме проекта; общую эрудицию; лидерские качества; понимание актуальности предложенных проектов; умение выделять из общего существенное для решения конкретной задачи, использовать свой личный опыт и опыт своих друзей по команде, применять знания в новой ситуации, обобщать, классифицировать, анализировать поставленные задачи, аргументированно обосновывать ход и новизну решения, осуществлять выбор его методов и способов. Эксперты жюри отметили также увеличение прикладной значимости и экономической обоснованности избираемых направлений творческого поиска.

Анализ результатов совершенствования структуры и содержания турниров юных изобретателей, проведенных в течение 7 лет, выявил значительное повышение уровня сформированности творческих способностей конкурсантов. Вследствие этого в 2004/05 году стало возможным изменить турнирное задание: если ранее участникам предлагалось усовершенствовать или изобрести конкретный *объект* техники (лыжные принадлежности, самокат, игрушку и т. д.), то сейчас им была предложена *творческая проблемная ситуация* – изобрести такие устройства, приспособления и т. д., которые помогут людям с ограниченными физическими возможностями и их близким создать комфортную среду для жизни и работы, в том числе для спорта, занятий любимым делом. Конкурсанты должны были самостоятельно выявить проблему и сформулировать техническую задачу для создания изобретения.

Кроме того, в структуру турнира впервые было включено новое задание: провести исследования на этапе разработки идеи изобретения с целью определения потенциального потребителя. Задание такого типа готовит юных изобретателей к инновационной деятельности, нацеливает на проработку процесса изобретения от идеи до внедрения в промышленное производство, а в педагогическом аспекте – способствует формированию осознанного отношения к экономическим аспектам изобретательства. Не ограничиваясь необходимостью «выдумывания», оно предусматривает реальное

изменение материально-технического базиса общества, удовлетворение материальных потребностей человека. Формирование соответствующей системы ориентиров – важная часть процесса обучения творческой молодежи.

После 2005/06 учебного года проблемное поле турнира юных изобретателей было еще более расширено. Конкурсантам предлагалось «изобрести такие технические объекты, которые помогут: 1) создать комфортное и безопасное рабочее место, 2) сделать учебу, отдых, быт более комфортными и интересными: в условиях дома (на кухне, в саду, в гараже, в мастерской), в школе, в училище, на рабочем месте родителей и т. д.».

Развивающая компонента турнира была усилена новым конкурсом – «Дизайн искусственных стихов». Его основой стала ассоциативно-синектическая технология (АСТ) активизации творческого мышления [5], предлагающая комбинирование японских стихов хайку и танка с элементами современного художественного и поэтического творчества. Применение АСТ дает возможность уйти от ограничений изобретательской деятельности, которые неосознанно формируются самими условиями творческого задания. АСТ способствует проявлению фантазии, генерированию новых идей, созданию ассоциативных образов, что, в свою очередь, приводит к значительному повышению интенсивности и эффективности творческой деятельности, позволяет устанавливать в сознании новые связи между компонентами технической творческой задачи, повышает эффективность ее решения.

В результате проводимой начиная с 1998 г. опытно-поисковой работы и анализа полученной информации была предложена организационно-содержательная модель развития технического творчества учащихся в системе дополнительного политехнического образования посредством участия в турнире юных изобретателей.

Структуру модели образуют следующие компоненты:

- обеспечение взаимосвязи содержания двух этапов турнира – подготовительного (заочного) и основного (очного);
- организация обучения учащихся и педагогов методам развития технического творчества и методике решения изобретательских задач (посредством проведения обучающих семинаров и курсов повышения квалификации);
- создание комплекса педагогических задач, направленных на актуализацию широкого спектра способностей учащихся (оппонирование, рецензирование, реклама изобретения, дизайн искусственных стихов, соревнование действующих образцов изобретений и т. п.);

• разработка творческих заданий, решение которых потребует от учащих актуализации в творческом процессе основных компонентов изобретательской деятельности.

Было доказано, что эффективность развития технического творчества увеличивается, если в турнирное задание включены следующие составляющие:

- изобретательская задача и связанные с ней единством объекта изобретения задачи по физике, черчению и дизайну;
- проведение анализа изобретения и его аналогов;
- изготовление натурального образца или действующей модели изобретения;
- определение потенциального потребителя и возможностей внедрения в промышленное производство, а затем и коммерческой реализации изобретения.

Экспертный анализ хода и результатов выполнения перечисленных заданий с учетом активности участников творческого соревнования позволяет судить об уровне сформированности их способностей к техническому изобретательству. В соответствии с известной классификацией В. И. Андреева [1], к ним относятся следующие способности:

- мотивационно-творческие: проявление устойчивой мотивации к творчеству, изобретательской активности и нацеленности на объективную новизну результата;
- интеллектуально-логические: качество анализа изобретений, тщательность составления их формул и описаний;
- интеллектуально-эвристические: скорость и результативность генерирования новых технических идей, проявление фантазии и ассоциативного мышления в процессе решения творческих задач, комбинирование вариантов выполнения технических объектов, использование аналогий и др.;
- коммуникативно-творческие: стремление к сотрудничеству (сотворчеству), продуктивному общению и взаимопомощи в процессе коллективного решения творческих задач;
- способности к самоуправлению в творческом процессе;
- способность доводить изобретательский поиск до результата, добиваться новых результатов технической творческой деятельности и видеть перспективы ее продолжения.

Практическая часть творческого задания должна быть направлена на развитие и оценку сформированности коммуникативно-творческих способностей и результативности технического творчества. Она состоит из защиты творческого проекта и практической демонстрации разработанных изобретений с целью экспериментальной проверки их работоспособности, полезности и достоинств, теоретически обоснованных конкурсантами. Для выполнения этого задания необходимо пройти все этапы технической творческой деятельности, начиная с анализа ситуации нового вида до изготовления натурального образца и проведения исследований с элементами маркетинга. В педагогическом плане это создает необходимые условия для осуществления учащимися следующих видов деятельности:

- определения потребности в совершенствовании того или иного технического объекта;
- уточнения целей изобретательской деятельности;
- практического применения знаний по естественнонаучным и специальным дисциплинам для разрешения конкретной проблемной ситуации.

Практическая деятельность позволяет установить взаимосвязь между теоретическими знаниями и опытом совершенствования конструктивных элементов выбранного объекта техники, опытом практического изучения способов его изготовления и функционирования. Большое развивающее значение имеет также опыт комбинирования элементов этих составляющих в новые сочетания, в том числе при помощи эвристических методов.

Экспертиза результатов, демонстрируемых участниками турниров юных изобретателей начиная с 2005/06 учебного года и по настоящее время, подтвердила целесообразность предложенного нами подхода к проведению творческих состязаний, эффективность новой организационной формы массовых соревнований по техническому творчеству.

Показатели уровней сформированности творческих умений конкурсантов и их интегративной способности к творчеству оказались значительно выше аналогичных показателей, зафиксированных на схожих творческих соревнованиях. Практически все участники турнира юных изобретателей проявили устойчивый интерес к техническому изобретательству, высокий уровень развития эвристических и коммуникативных способностей, а также необходимых для изобретательства умений и навыков. Большинство устройств, представленных на конкурсе, имели признаки объективной новизны.

В процессе защиты проектов учащиеся обнаружили свободное владение специфическими терминами и методами изобретательства, такими как «критерии патентоспособности», «аналоги и прототипы», «технические решения», «формула изобретения», «анализ изобретений» и т. п. Многие из них решили оформить заявку на выдачу патента на изобретенные устройства, а несколько человек уже получили патенты на свои изобретения. Все участники выразили намерение совершенствовать свои изобретения и вновь участвовать в творческих соревнованиях, а также продолжить обучение в высших учебных заведениях инженерного профиля.

Таким образом, участие в турнире юных изобретателей дает возможность:

- актуализировать знания в ситуации нового вида (творческой, проблемной ситуации);
- приобрести способность самоопределяться в команде, научиться устанавливать межличностные отношения;
- выработать умения понимать иную, отличную от собственной точку зрения, владеть собой, предвидеть последствия своих решений и адекватно действовать в различных жизненных обстоятельствах;
- повысить самооценку, уровень развития творческих способностей;
- сопоставлять получаемый результат с целями познавательной и творческой деятельности;
- сформировать критическое мышление, развить способность высказывать и аргументировать оценочные суждения, корректно вести диалог и т. д.

Турнир решает не только педагогические, досуговые и профориентационные, но и научно-технические и инновационные задачи. Он позволяет приобрести научно-технические знания и умения творческой деятельности, а затем применять их на практике, реализуя свои изобретения и превращая идею в проект, востребованный экономикой и способный привести к реальным экономическим результатам.

Воспитательная функция рассматриваемых состязаний заключается в создании привлекательного образа ученых, инноваторов, изобретателей, инженеров, квалифицированных рабочих, а также технического изобретательства в целом; формировании интереса молодежи к научно-техническому творчеству, обеспечении условий для самореализации, определения перспектив личностного роста.

Выявленная в ходе проведенной нами опытно-поисковой работы динамика изменения уровня анализируемых способностей учащихся к техническому творчеству [9] подтвердила эффективность предложенной технологии развития технического изобретательства подрастающего поколения посредством специально организованного творческого соревнования в области техники – турнира юных изобретателей.

Литература

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988.
2. Икрин Г. В., Кирикова З. З., Новоселов С. А. и др. Методика организации и проведения научно-технических олимпиад в СПТУ: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург: Дом техники, 1993.
3. Корсунова О. Ю. Педагогические условия организации интеллектуально-творческих ученических олимпиад: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [утверждена Президентом РФ Д. А. Медведевым 04.02.2010]. [Электрон. ресурс]. URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591> (дата обращения 07.01.2011).
5. Новоселов С. А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход: моногр. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.
6. Новоселов С. А., Торопов И. А. Синтез творческой и репродуктивной деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
7. Платонцев К. Э. Новое содержание заданий к научно-технической олимпиаде // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: тез. докл. 5-й науч.-практ. конф. молодых ученых и специалистов Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 27–28 апреля 1999 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. С. 52.
8. Платонцев К. Э. Творческие соревнования учащихся как сфера реализации интересов личности // Личностно ориентированное профессиональное образование: тез. докл. регион. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
9. Трифонова О. В. Турнир юных изобретателей – средство мотивации к технической творческой деятельности // Педагогические системы

развития творчества: сб. материалов 4-й Всерос. науч.-практ. конф., 19–20 дек. 2005 г., Екатеринбург. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2005. Ч. 1.

10. Торопов И. А. Развитие технического творчества в процессе обучения анализу изобретений в учреждении начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999.

11. Третьякова Е. А. Развитие профессионального творчества студентов в процессе обучения специальным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.

12. Туркина Л. В., Новоселов С. А. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 2 (81). С. 31–41.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 81-112.2

С. Ш. Кажикенова,
Б. Р. Оспанова

О ТЕНДЕНЦИЯХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КАЗАХСТАНЕ

Аннотация. Современное языкознание характеризуется постоянно расширяющимися представлениями об объекте исследования, «вторжением» в иные, чем лингвистика, исследовательские области, использованием методологии и методов смежных наук, заметными достижениями в прикладных областях и др. Новые реалии последних двух десятилетий, в том числе на постсоветском пространстве, заставляют по-иному оценить место и значение языкознания в современном обществе. Сегодня языкознание – это не только одна из общественных наук. Оно обеспечивает успешное решение многих насущных задач, например в областях, связанных с обработкой и хранением громадных массивов знаний, с эффективностью программного и информационного обеспечения, с продуктивностью коммуникаций в международном профессиональном сотрудничестве.

Стирая квалификационные границы направлений филологической науки, авторы статьи попытались выделить стратегически важные направления исследований русского языка и аспекты его изучения в Казахстане. При рассмотрении проблем обучения русскому языку как иностранному акцент делается на необходимости усвоения навыков языка реального общения и языка делового общения, которые обеспечивают выработку оптимальных стратегий профессионального взаимодействия партнеров – представителей разных культур.

Предпринятый анализ и теоретическое осмысление корпуса исследований ученых Казахстана позволяет сделать несколько важных выводов: во-первых, историография языкознания даже такого короткого периода, как постсоветский, вполне правомерна и реальна; во-вторых, в казахстанской лингвистике в последнее время отчетливо выявляются различные методологические подходы к изучению русского языка, которые являются важнейшими компонентами данной науки; в-третьих, сформировались приоритеты в использовании взаимосвязанных парадигм лингвистического анализа, в частности когнитивной, коммуникативной, функциональной, семантико-прагматической, этнолингвистической и лингвокультурологической и др. Результаты исследований последних двух десятилетий долж-

ны найти практическое применение в обучении русскому языку на территории современного Казахстана.

Ключевые слова: компетенция, обучение, формирование, коммуникативная компетенция, структурные компоненты.

Abstract. The modern linguistics is characterized by a constantly expanding notion of its research objectives, «invading» other than purely linguistic areas, using the methodology and techniques of related disciplines, as well as the notable achievements in applied fields, etc. The new realities of the past two decades, primarily in the former Soviet Union regions, emphasize in a different way the place and importance of linguistics in the modern society. Today, it is more than just one of the social sciences, for it provides successful solutions to many urgent problems, such as storing and processing the vast array of knowledge, effective software and information management, communication efficiency in international professional collaboration.

Blurring out the borders of linguistics, the authors make an attempt to identify strategically important directions of the Russian language research and the aspects of its studies in Kazakhstan. Considering the problems of teaching Russian as a Foreign Language, the authors focus on the necessity of mastering the real communication skills and the language of business communications, which provide the optimal strategy development in professional collaboration of representatives of different cultures.

The presented analysis and theoretical research findings by the Kazakh scientists result in the following important conclusions: first, the feasibility of historiography of linguistics, even in such short a time as the post-soviet period; secondly, the ability of the present time linguistics to reveal different methodological approaches to studying the Russian language, being in themselves the key components of the Kazakh linguistics; and, finally, the priority formation of using the interrelated paradigms of linguistic analysis, in particular: the cognitive, communicative, functional, semantic, pragmatic, ethno-linguistic and lingua-cultural ones, etc.

The research results of the two past decades should be applied in the process of teaching and studying the Russian language in modern Kazakhstan.

Index terms: competence, training, development, communicative competence, structural components.

Современное языкознание характеризуется постоянно расширяющимися представлениями об объекте своего исследования, «вторжением» (иногда весьма агрессивным) в иные, чем собственная, исследовательские области, использованием методологии и методов смежных наук, заметными достижениями в прикладных областях и т. д. Все перечисленное и многое другое заставляет по-иному оценить место и значение языкознания в современном обществе: сегодня это не просто одна из общественных наук, но и инструмент, обеспечивающий успешное решение насущных задач и, в известной мере, прогресс, например, в областях, свя-

занных с обработкой и хранением громадных массивов знаний, с эффективностью программного и информационного обеспечения.

Языкознание на протяжении очень долгого исторического периода было принято считать наукой сугубо гуманитарной и кабинетной, связанной лишь с описанием языка и его единиц. В последнее время лингвистика все чаще выходит за пределы традиционных представлений о «Языковедении», становится все более и более прикладной дисциплиной, вооружается новыми технологиями, в данной научной области появляются новые исследовательские направления, расхождение между которыми становится все заметнее.

Томас Кун когда-то говорил, что феноменологическое состояние науки, или парадигма, – это «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений» [3]. Понятие парадигмы сегодня стало популярным и практически «поглотило» лингвистические направления, школы, теории, став своего рода методологией (философско-лингвистическим мировоззрением, определяющим пути и способы познания языка) исследований [1]. В том, что приведенное утверждение справедливо, легко убедиться, обратившись к сосуществующим в современной лингвистике научным парадигмам: лингвистическому компаративизму, системно-структурной, коммуникативно-прагматической, дискурсивно-когнитивной парадигмам и др. Включенность исследования в ту или иную парадигму означает принятие определенных научных ориентиров при определении предметной области, а также того, как, каким способом должна выделяться и изучаться предметная область. Современные лингвисты оперируют терминами, которые совсем недавно не использовались или использовались не столь широко: корпус языка, электронные библиотеки, когнитивные структуры, концепты, непрямая коммуникация, дискурс-анализ, фреймы речевого взаимодействия, воспроизводимость, матрицы, языковая личность и др.

Одним из направлений, находящихся в поле внимания лингвистов, является совершенствование и улучшение взаимопонимания между специалистами разных стран. Для обеспечения плодотворного международного сотрудничества без посредников важно наряду с обучением языку реального общения обучать также и языку делового общения. Обладание навыками делового общения обеспечивает выработку оптимальных стратегий профессионального воздействия на партнеров в рамках кооперативного сотрудничества. При освоении иностранного языка, на наш взгляд,

пристальное внимание следует уделять изучению интересов, ценностей, идей и концептов профессиональной и социокультурной сфер, к которым принадлежат потенциальные участники общения. Большая роль в учебном процессе принадлежит и формированию профессионального кодекса поведения, который включает социокультурный контекст общения, фоновые знания истории, традиций, философии, религии, образования, политики, поведенческих характеристик членов иноязычного социума.

Таким образом, иностранный язык должен выступать в качестве средства усвоения как профессиональных, так и лингвосоциокультурных концептов инофонной речевой общности [7]. Причем, наиболее важным критерием уровня обучения иностранному языку следует считать не языковую, а коммуникативную правильность, которая подразумевает способность специалистов нефилологов к эффективному сотрудничеству и взаимодействию в профессионально значимых ситуациях с учетом социальных, профессиональных, культурных особенностей той или иной общности. Овладение иностранным языком можно рассматривать как приобретение коммуникативной компетенции.

Н. Хомский считал, что компетентный говорящий или слушающий должен образовывать и понимать неограниченное число предложений по усвоенным моделям, а также иметь суждение о высказывании. Речь, по сути, шла о создании грамматики с аппаратом правил построения предложений [6]. Поскольку построение предложений – процесс динамичный, зависящий от конкретных ситуаций и от видов общения, то создать такую грамматику оказалось невозможным.

Предложение Н. Хомского было подвергнуто критике со стороны социолингвистов, которые вместо лингвистической компетенции выдвинули понятие коммуникативной компетенции, подразумевающее способность соотносить языковые средства с задачами общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразностью высказывания [2]. Исследованиям структуры коммуникативной компетенции посвящено немало работ, в которых выделены следующие ее компоненты:

- лингвистическая компетенция – знание словарных единиц и грамматических правил, при помощи которых лексические единицы преобразуются в осмысленное высказывание;
- социолингвистическая компетенция – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, социальных ролей участников коммуникации;

- дискурсивная компетенция – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, строить целостные, связные и логичные высказывания различных функциональных стилей;

- стратегическая компетенция – вербальные и невербальные средства, к которым человек прибегает в том случае, когда коммуникация не состоялась;

- социокультурная компетенция – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры;

- социальная компетенция – умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и своих силах для осуществления коммуникации.

Для эффективного формирования коммуникативной компетенции необходимо сбалансированное, равномерное функционирование абсолютно всех ее структурных компонентов [5]. Отметим, что эффективное формирование коммуникативной компетенции зачастую осложнено тем, что большая часть стереотипных ситуаций общения, стратегии и тактики, профессиональные концепты, принятые и распространенные в социуме страны изучаемого языка, совершенно отличны от тех, с которыми сталкиваются русскоязычные студенты. Особенно это характерно для ситуаций общения, происходящих в таких сферах, как права человека, положение меньшинств, бизнес.

Наибольшие трудности при обучении иностранному языку вызывают, например, такие ситуации делового общения, как установление личных контактов, написание деловых писем, беседа по телефону, презентации, проведение встреч и переговоров. Данный факт связан с незнанием носителями русского языка их структуризации, стратегий коммуникативного развертывания на когнитивном уровне, отсутствием в сознании обучаемых когнитивных базисных структур, обеспечивающих восприятие и понимание ими языка и мира иной социокультурной общности [4].

Следовательно, формирование профессиональной коммуникативной компетенции, познание мира профессионального общения и его правил, развитие восприятия и порождения речевого высказывания в различных ситуациях делового сотрудничества есть не что иное, как обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партне-

ра. Подобное обучение возможно благодаря созданию в учебном процессе ситуаций профессионального сотрудничества, в которых иностранный язык выступает как инструмент социального партнерства личности и профессионального «инофонного» коллектива, как способ отражения изменений социально-культурных факторов, влияющих на иерархию смыслов и ценностей языковой личности, ее менталитет, прагматические установки.

Учитывая все сказанное и стирая квалификационные границы направлений филологической науки, попытаемся в ограниченных рамках статьи выделить стратегически важные направления исследований русского языка и его изучения в Казахстане.

Русский язык в фокусе социолингвистических исследований.

Геополитические события сказались не только на языковой ситуации, сложившейся в Казахстане, но и на процессах, происходящих в институтах, определяющих исследовательские лингвистические инициативы и организующих приоритетные направления казахстанской русистики, а также на функционировании языков Казахстана, задающих новые лингвистические, социолингвистические и методические параметры научного описания изменчивого «образа языка». Русский язык в Казахстане претерпел существенные изменения, касающиеся его статусных характеристик, особенностей владения и мотивации изучения, степени и сфер использования.

Статус русского языка в Казахской Советской Социалистической Республике был таким же неопределенным, как и на всем советском пространстве: во-первых, русский язык не был объявлен государственным, однако весь пафос языковой политики заключался в его повсеместном распространении как общего языка советского народа; во-вторых, русский язык единодушно называли языком межнационального общения, однако данный статус также не был подкреплён соответствующими документами. Подобное положение с главным языком пятой части суши было одним из признаков осуществлявшейся имплицитной политики русификации. В конце XX в. положение со статусом русского языка кардинально изменилось: конституционно он был объявлен государственным языком на всей территории Российской Федерации. В Конституции Республики Казахстан статус русского языка не был обозначен столь же категорично. «В государственных организациях и органах местного самоуправления, – сказано в ст. 7 Конституции Республики Казахстан, – наравне с казахским официально употребляется русский язык».

Данная формулировка долго обсуждалась учеными и общественностью: одних не удовлетворяла уклончивость формулировки; другие (и их, пожалуй, большинство) сочли эту статью квалификацией статуса русского языка как официального; третьи обратились в Конституционный Совет с ходатайством об истолковании статусной характеристики русского языка. Последовавшее 23 февраля 2007 г. разъяснение Конституционного Совета сводилось к следующему: а) «...казахский и русский языки в равной степени, одинаково, независимо от каких-либо обстоятельств употребляются в государственных организациях и органах местного самоуправления»; б) «...равенство в применении в государственных организациях и органах местного самоуправления государственного казахского и официально употребляемого русского языков не означает наделение последнего статусом второго государственного языка»; в) «...не устанавливает равенства в применении казахского и русского языков вне государственных организаций и органов местного самоуправления, в частности, при проведении общественно-значимых мероприятий (на приемах, ассамблеях, съездах, конференциях, заседаниях круглых столов), а термин «наравне», использованный в п. 2 ст. 7 Конституции, к таким мероприятиям не относится. Конституция Республики предоставляет каждому право по своему усмотрению выбирать язык общения».

Металингвистические исследования. Любая наука, в том числе лингвистика, нуждается в постоянном внимании к онтологии и методологии собственных исследований. В лингвистике к этому прибавляется и постоянная необходимость метаязыкового обоснования. Метаязык лингвистики, обозначая сущностные онтологические характеристики языка, признается изоморфным системе понятий лингвистики в той степени, в какой может быть признана изоморфность вторичного языка-описания и первичного языка-объекта, основанная на фундаментальной амбивалентности слова. Семантическая амбивалентность слова и языка в целом позволяет осуществлять вербализацию специального лингвистического знания в процессе смежности научных теорий. Терминологизация представляет собой когнитивно-коммуникативный процесс трансформации языкового знака в период формирования и актуализации профессиональной языковой личности. Этот процесс включает этапы усвоения языкового знака, терминообразования и терминофиксации, которым соответствуют следующие стадии развития знака: знак → метазнак → метатекст → вторичный знак. Всестороннее исследование единиц метаязыка лингвистики в системном, прагматическом,

структурно-семантическом, лексикографическом аспектах позволило установить лингвистический статус метаязыка лингвистики и составляющих его компонентов, выявить отношения взаимосвязи и взаимозависимости между семантическими процессами, протекающими в лингвотерминологическом пространстве, раскрыть деривационную природу и структурные особенности лингвистических терминов, провести инвентаризацию греко-латинских терминологических элементов лингвистической терминологии и их классификацию по разным основаниям, изучить сущность и типологию процессов порождения новых терминологических единиц, выяснить характер взаимодействия терминологического понятия и самого термина, провести сопоставительный анализ лексикографической репрезентации лингвистических терминов в словарях различного типа.

Исследования русского языка как полинационального феномена. В исследованиях конца XX века большое место уделялось изучению русского литературного языка как средства межнационального общения и методике преподавания его как иностранного. В настоящее время встает проблема рассмотрения его с позиции полинациональности в одном ряду с английским, испанским, французским языками. Актуальность этой проблематики очевидна.

Состояние и пути развития русского языка вне России, количество носителей в мире, новые геополитические условия, межэтническая интеграция, активные языковые контакты в коммуникативно-языковом пространстве в новых независимых государствах (в частности, языковая ситуация, статусное положение и сферы использования русского языка в Казахстане) позволяют определить русский язык как полинациональный. Русский язык, функционирующий в Казахстане, рассматривается в контексте его системных взаимосвязей с языком, функционирующим на территории его исконного распространения. В лексической системе русского языка исследователь выявляет сформировавшиеся особые языковые формы, позволяющие говорить о его национальном варианте – русском языке Казахстана. Особенностью полинационального русского языка является то, что своеобразие проявляется не только в языке этносов, использующих русский язык во внутриэтническом общении, но и в языке этнических русских. Изучение частных элементов полинационального русского языка, каковыми являются его варианты в Казахстане, позволяет обнаружить определенные закономерности, присущие системе в целом. Это направление имеет значение не только для изучающих русский язык

в Казахстане, но и для русистов других регионов с русскоязычным населением и для лингвистики в целом.

Исследования русского языка и его единиц в общих познавательных и коммуникативных процессах. Для новейших исследований в области русского языкознания Казахстана характерно обращение к чрезвычайно сложной и актуальной проблеме роли языка в познавательной деятельности человека, соотношения языковой семантики и знаний о мире, языковых средств создания и выражения концептуальной языковой картины мира. Дифференцированный подход к речевой деятельности как номинации и речевой коммуникации углубил представления о словообразовании и словообразовательных реляциях, об общих ментальных процессах, а также изоморфизме внутренних и внешних связей в абсолютном и относительном планах. Теоретические исследования морфемной и деривационной структуры слова, а также словообразовательной структуры производных слов, возникших на основе тюркских заимствований, получили воплощение в прикладной лексикографии.

Казахстанские русисты все чаще и все более последовательно обращаются к реальному функционированию языковой системы, принимая во внимание, что язык – феномен, представляющий собой не механическое соединение языковых единиц, не статическую систему, а разумно устроенный организм, живущий по определенным законам и обеспечивающий успешную коммуникацию и жизнедеятельность человека. В центре внимания функциональной лингвистики находится речевая деятельность и ее фрагменты, а также результаты этой деятельности, в которых проявляется коллективная и индивидуальная языковая компетенция говорящего и слушающего. В русле этого направления лингвисты стремятся отразить глубинные, скрытые механизмы языка, в которых он предстает в неразрывном единстве с мыслительной, психической, перцептивной деятельностью, с сознанием, памятью и воображением.

Применение функционального подхода к сопоставительному анализу типологически контрастных языков знаменовало начало нового этапа в сопоставительных исследованиях категориальных ситуаций. В казахстанской русистике получило развитие описание синтаксических единиц в сфере конструктивного синтаксиса и особенно в области коммуникативного синтаксиса, выросшего на фундаменте традиционной лингвистической науки и впитавшего богатства позитивных знаний предшествующих грамматик.

Исследования в области дискурса и стилистики. Исследования дискурса занимают большое место в казахстанской лингвистике: среди них следует особо отметить изучение делового дискурса, форм выражения языкового сознания в политическом дискурсе, перифразирования как средства эвфемизации, перцептивных образов в политическом дискурсе.

Формы выражения языкового сознания в политическом дискурсе обладают прогностическими возможностями: языковое сознание представляет собой «барометр» общественного сознания, который в необходимой степени предсказывает развитие политических событий. Политический дискурс, являясь ярким примером институционального дискурса, имеет заданную схему: цель общения (борьба за власть и ее сохранение) диктует тематику и тональность дискурса, типичные для данной сферы ситуации общения, а также определенные модели речевого поведения участников дискурса в соответствии с их статусно-ролевыми характеристиками и интенциями. Языковое сознание в политическом дискурсе в виде ключевых образов сознания различных социальных групп респондентов испытывает сильное воздействие со стороны общественно-политической обстановки, социально-политических факторов, условий жизни, менталитета и т. д. Общее и специфичное в формах существования и функционирования языкового сознания различных социальных групп русскоязычного и казахоязычного населения Казахстана дает особый ключ к объяснению специфики группового и этнического мышления и восстановлению фрагментов группового образа мира, который заключается, во-первых, в опосредованности языкового сознания казахской/русской культурой; во-вторых, во влиянии на языковое сознание различных экстралингвистических факторов (социальных, политических, психологических и т. п.), а также приводит к выводу об эвристическом и прагматическом потенциале языкового сознания.

Исследования в области лингвистической герменевтики, источниковедения и истории русского языка. Большим достижением казахстанской русистики явились фундаментальные исследования в области лингвистической герменевтики, источниковедения и истории русского языка: описание эволюции структуры и грамматических категорий простых предложений, лексики, лексической семантики, фразеологии раннего древнеславянского и разных периодов истории русского литературного языка, изучение эпистолярного наследия эпохи Петра Великого, комплексное исследование способов и средств экспликации семантики

слова (от глосс до классических лексикографических дефиниций) в памятниках русской письменности, изучение картины мира древних славян через становление категории наклонения, описание динамики средств выражения синтаксических отношений, системное сравнительно-историческое описание категории определенности или неопределенности предложения в памятниках древнерусской письменности различных жанров, характеристика эгоцентрических языковых средств в летописном жанре, лингвостилистический, семантико-функциональный и прагматический анализ старорусских текстов, лексическая вариативность тюркизмов в памятниках русской письменности XI–XVII вв., анализ темпоральной семантики, лексико-семантических преобразований заимствованных слов в древнерусском языке.

Источниковедческий анализ глосс, эксцерпированных из разнообразных в хронологическом и жанровом отношении письменных памятников XI – начала XVIII в., позволил описать типологию данного феномена и предложить принципы классификации глосс. Доказывается, что экспликация семантики языковых единиц, направленная на восприятие и постижение смысла, – специфический человеческий феномен, сущностью которого является желание понять, осмыслить и истолковать как внешний, так и собственный внутренний мир.

Контрастивные исследования. Истоки формирования казахстанской национальной традиции контрастивной лингвистики с использованием русского языка в качестве исходного или языка-цели восходят к систематическому сопоставлению грамматической и фонетической систем русского и казахского языков, осуществленному в границах описательного синхронического подхода в первых сопоставительных грамматиках русского и казахского языков 60-х гг. С позиций контрастивной лингвистики осуществлен синтез теоретических представлений о когнитивном, креативном и педагогическом аспектах развития и существования человека во втором языке, предложены подходы к разработке проекта контрастивного описания казахского и русского языков для осуществления адаптивного (применительно к условиям разных регионов) и функционально-ориентированного (в соответствии с социально-оценочными установками и потребностями социальных групп и общества в целом, сферами производственной и социальной деятельности) обучения второму языку.

Особенно плодотворными были традиционно разрабатываемые контрастивные исследования лексических систем казахского и русского

языков, в частности отдельных лексико-семантических и тематических групп. В связи с ориентацией современных лингвистических исследований на человеческий фактор и актуализацией когнитивного и лингвокультурологического подходов на фоне традиционно значимых исследований в области контрастивной фонетики, лексикологии и грамматики четко выделились активно разрабатывающиеся новые направления: контрастивная семантика, контрастивная лингвокультурология, контрастивная прагматика. При этом контрастивному анализу подвергаются почти все типы лингвокультурных и прагматических единиц и явлений:

- слова и выражения, включая безэквивалентную лексику;
- мифологизированные культурно-языковые единицы, включая обрядно-ритуальные формы, легенды, обычаи, поверья, закрепленные во фразеологизмах, пословицах, образно-метафорических единицах, а также паремиологический фонд;
- культурно-языковые стереотипы;
- стереотипы поведения и целеполагания, восприятия и понимания, стереотипы общей и языковой картины мира;
- образные языковые единицы, способные вызывать в сознании наглядные представления, связанные с внутренней формой языковых единиц;
- речевое поведение, регулируемое специфическими для каждого народа представлениями о том, как следует вести себя в стереотипных ситуациях, и речевой этикет (так называемая «зона социальных поглаживаний»), т. е. социально заданные и культурно-национальные специфические правила речевого поведения в ситуациях установки, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их социальными ролями и отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения.

Теория усвоения русского языка как второго. Данная теория, органично связанная с контрастивными исследованиями, получила в казахстанском языкознании успешное развитие. Применяемое в области информатики специальное оформление передаваемой информации послужило аналогом для описания структуры обычного сообщения в пределах речевых актов. В зависимости от особенностей алгоритмической обработки выделено два уровня: уровень формальной обработки, на котором осуществляется преобразование текста (словосочетаний и предложений) в целом, не связанное с анализом его смысла, и уровень содержательной обработки, на котором выделяется смысл отдельных элементов

и логико-семантические отношения между ними с целью построения семантического представления сообщения. В соответствии с этим разработаны уровни (качественный и содержательный) алгоритмической обработки элементов текста и текста в целом (количественный и формальный уровень). Целью выявления аналогов процесса коммуникации из области информатики является поиск путей совершенствования существующих методик преподавания второго языка.

Коммуникативно-когнитивная деятельность в неродном языке – это активная, сознательная деятельность вторичной языковой личности, направленная на формирование концептуальной системы целевого языка в структуре коммуникативной компетенции для материализации всей системы индивидуальных знаний вторичной языковой личности и получения новых знаний средствами усваиваемого языка. Коммуникативно-когнитивная деятельность вторичной языковой личности определяется конкретной структурой (фазной и уровневой), процессуальными и системными характеристиками компонентов когниции. Одним из резервов языковой когниции вторичной языковой личности, который используется для оптимизации и активизации коммуникативно-когнитивной деятельности, является форма проявления внутреннего проговаривания – когнитивный монолог. Механизмы реализации универсальных когнитивных функций связаны с экстерииоризацией интуитивных языковых знаний, сформированных в родном языке, в осознаваемый процесс их активного использования при осмыслении особенностей предикативности и оперировании предикативными средствами изучаемого языка. Сложность и многоаспектность феномена развития вторичной языковой личности обусловили комплексность разработанной программы исследования, позволившей выявить многообразие экстралингвистических и интралингвистических факторов, влияющих на него. Стратегия овладения предикативными формами характеризуется сначала усвоением элементарных, изоморфных и изосемических предикативных средств; затем – усвоением сложных форм и их комплексной реализацией: раньше и глубже усваиваются временные формы, не осложненные модально-оценочной семантикой.

Осуществленный нами анализ и теоретическое осмысление корпуса исследований позволяют сделать несколько важных выводов: во-первых, правомерность историографии языкознания даже такого короткого периода, как постсоветский, вполне обоснованна; во-вторых, в казахстанской лингвистике в последнее время отчетливо прослеживаются различ-

ные методологические подходы к изучению русского языка, которые сами являются важнейшими компонентами данной науки; в-третьих, сформировались приоритеты в использовании взаимосвязанных парадигм лингвистического анализа, в частности когнитивной, коммуникативной, функциональной, семантико-прагматической, этнолингвистической и лингвокультурологической и др. Результаты исследований последних двух десятилетий должны найти практическое применение в обучении русскому языку на территории современного Казахстана.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. М., 2005. С. 18.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз. в shk. 1985. № 2. С. 11–14.
3. Кун Т. Структура научных революций. М., 1977. С. 272.
4. Раздабарова М. Н. К вопросу о роли межкультурной коммуникативной компетенции в подготовке студентов к осуществлению профессиональной коммуникации на иностранном языке // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. С. 16–19.
5. Сухова Л. В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасфера как его системообразующий фактор // Иностр. яз. в shk. 2007. № 5. С. 15–18.
6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. 257 с.
7. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студентов университетов. М.: Дом педагогики, 2005. 370 с.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.026

О. А. Жеглова

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития гуманитарной культуры студентов вуза посредством межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин. Показана возможность практической реализации этого подхода на уровне педагогической цели, содержания, методов и форм обучения. Обоснована целесообразность включения в интегративное содержание обучения работы с текстами культуры, основанной на использовании законов и методов лингвокультурологии, психолингвистики, герменевтики для постижения исторических, философских, культурологических, языковых феноменов.

В качестве интегративного компонента, объединяющего все предметы гуманитарного цикла, автор выделяет язык. Основным критерием развитости гуманитарной культуры студентов, по мнению автора, следует считать уровень развития языковой личности обучаемых, т. е. степень развития дискурсивного мышления. В статье дается подробное описание психолого-педагогического механизма формирования языковой личности средствами учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, межпредметные связи, гуманитарная культура, языковая личность.

Abstract. The paper is devoted to the problem of students' humanitarian culture development. The author analyzes the role of cross-subject integration of the humanities disciplines in the process of culture development. The practical ways of implementing the mentioned approach concerning the pedagogic goal, content, teaching methods and forms are revealed. According to the author, the integrative teaching content should include the work with cultural texts applying the methods and laws of psycholinguistics, lingua-culture studies and hermeneutics to comprehend the historical, philosophical, cultural and linguistic phenomena.

The author regards the language as the main integrative component bringing together all the humanities subjects at university. According to the author, the level of students' linguistic identity, i.e. the degree of discursive thinking ability, should be

taken as the main criterion of the students' humanitarian culture development. The paper provides the detailed description of the psychological and pedagogic mechanism of linguistic identity formation by means of learning and cognitive activity.

Index terms: cross subject integration, cross subject links, humanitarian culture, linguistic identity

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования в качестве одной из общекультурных компетенций определяют способность выпускников вуза основываться на базовых знаниях в области общегуманитарных наук (философии, психологии, культурологии, истории), понимать проблемы взаимоотношений общества и человека, взаимосвязь свободы и ответственности, значение нравственного и ценностного выбора, расширять кругозор в контексте полученного культурологического знания, развивать умение использовать гуманитарные знания в социальной и профессиональной деятельности. В соответствии с этим государственная образовательная политика провозглашает ведущей идею гуманизации и гуманитаризации образования. Однако преподавание цикла гуманитарных дисциплин в вузе зачастую не имеет общей цели и стратегии обучения. В результате осведомленность студентов в области гуманитарных наук представляет собой «лоскутное одеяло» из отдельных, никак не связанных между собой фрагментов.

На наш взгляд, построение образовательного процесса в вузе на принципах интеграции позволит объединить отрывочные знания в целостную картину, а также раскрыть и реализовать личностный потенциал студентов. Интеграция в образовании определяется современными исследователями как органическое слияние образовательных учреждений, систем, подходов, направлений, образовательных программ, разных предметов или их элементов внутри образовательных областей» [4]. Другими словами, интегративное содержание разных образовательных областей предполагает взаимопроникновение идей, понятий, принципов, подходов развивающего обучения.

Обращаясь к истории образования, необходимо отметить, что феномен интеграции имеет глубокие дидактические корни и развитые исторические традиции. «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – писал великий педагог Я.-А. Коменский [8]. В педагогической литературе с понятием межпредметная интеграция часто соседствует понятие межпредметные связи. Такие связи дают возможность взглянуть на предмет с разных сторон, понять и усвоить на основе межсистемных ассоциаций весь предмет или явление действительности.

Идея определения содержания образования на основе межпредметного подхода принадлежит Д. Локку. Впоследствии эту идею развивал И. Г. Песталоцци, раскрывший многообразие и значимость соотнесения между собой учебных предметов начальной школы: «Приведи в своем сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [11].

Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование необходимости использования рассматриваемого явления дал К. Д. Ушинский. Системность знаний, по его мнению, позволяет подняться до высоких логических и философских отвлечений, а их обособленность приводит к омертвлению идей и понятий [12]. В дальнейшем разработкой теории межпредметных связей в педагогике занимались В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов.

В 1950-х гг. такие ученые, как П. Р. Артуров, С. Я. Батышев, О. Ф. Федоров, В. А. Кондаков, П. Н. Новиков, Б. Г. Ананьев рассматривали межпредметный подход в аспекте укрепления связей между общеобразовательными и политехническими знаниями в области профессионально-технического образования. В 70-х гг. прошлого столетия произошло новое осмысление интересующей нас проблемы. В центре внимания оказалась не столько возможность координации школьного предметного образования с производственным обучением, сколько перспектива установления и развития содержательных, системных, дидактических связей между школьными учебными дисциплинами (И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, М. М. Левина, Н. А. Лошкарева, Н. А. Сорокин, Г. Ф. Федорец, П. Г. Кулагин и др.).

Основоположником концепции межпредметной интеграции в образовании считается Д. Дьюи, акцентировавший антропоцентрический характер данного феномена. В разработку вопросов теории и практики рассматриваемого понятия внесли свой вклад многие российские ученые: В. С. Библер, А. Я. Данилюк, Ю. И. Лик, А. А. Пинский, В. В. Усанов, Т. Г. Браже, Г. К. Максимов и др.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют межпредметную интеграцию как условие реализации процесса формирования учебной деятельности на основе межпредметных связей. Возникает вопрос, не являются ли синонимами понятия *межпредметная интеграция* и *межпредметные связи*. Мы полагаем, что нет, так как последние представляют собой принцип взаимодействия между отдельными учебными

предметами с целью достижения единства различных наук для обобщения и систематизации знаний и способов деятельности, тогда как межпредметная интеграция – это интегральное качество, которое образует целостность и представляет новое качество знаний.

А. Я. Данилюк выделяет три принципа интегративной организации образования:

- 1) единство интеграции и дифференциации;
- 2) антропоцентрический характер интеграции;
- 3) культуросообразность интеграции [3].

В своей работе мы опираемся на принцип культуросообразности, который позволяет взглянуть на образование с точки зрения приобщения студентов вуза к культурным ценностям. Обращение к гуманитарной культуре является предметом нашего исследования. Под гуманитарной культурой мы понимаем высшее проявление идеальной деятельности человека (освоение и развитие его духовного (нематериального) мира), а именно – присущих лишь человеку специфических свойств и качеств, которые отличают его от других живых существ. Это олицетворение и возвышение человеческого в человеке, в свою очередь, способствует превращению личности в субъект культуротворчества.

По определению И. Я. Лернера, «содержание образования – это часть общечеловеческой культуры, предъявляемая индивиду для усвоения, отобранная и структурированная таким образом, чтобы ее усвоение направляло и детерминировало развитие личности соответственно целям воспитания» [9]. Проанализировав элементы культуры с педагогической точки зрения, ученый интерпретировал культуру как «совокупность процессов материальной и духовной деятельности, выработанных человечеством, которая может быть усвоена личностью и стать ее достоянием» [9]. Таким образом, процесс передачи культурных ценностей – это и есть основная задача обучения и воспитания.

А. С. Запесоцкий отмечает, что гуманитарная культура принципиально диалогична, она живет в пространстве социально-культурных коммуникаций, а именно внутри духовного мира человека, т. е. ее бытие – это всегда со-бытие. Именно диалогический характер постижения человеком данного явления принципиально отличает этот процесс от изучения естественнонаучных или технических знаний, монологичных по своей сути [6].

Межпредметная интеграция различных знаний и умений студентов университета в сфере гуманитарного образования способствует целевому и содержательному взаимодействию соответствующих дисциплин, демонстрирует широту их возможностей, поскольку они обращены к личности человека, его духовным и нравственным ценностям. В качестве интегративного компонента, объединяющего все вузовские предметы гуманитарного цикла – историю, философию, психологию, право, педагогику, культурологию, языковые дисциплины (русский язык и иностранные языки), мы выделяем язык. Как известно, язык теснейшим образом связан с культурой: он «прорастает» в нее, развивается в ней и выражает ее. Язык и культура, будучи относительно самостоятельными феноменами, связаны посредством смысла языковых знаков. Язык определяет богатство и ассоциативное многообразие национальной культуры. Богатство языка, по мнению В. А. Масловой, обусловлено не только разнообразием словарного запаса и грамматическими возможностями, но и объемностью концептуального мира, концептосферой. Именно в рамках концептосферы формируется национальная языковая личность [10]. Развитие культуры, а именно ее гуманитарной составляющей, находится в прямой зависимости от степени развитости языковой личности. *Процесс обучения, построенный на основе принципов межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин, способствует становлению языковой личности учащихся и, следовательно, повышению уровня гуманитарной культуры студентов.*

Несмотря на то, что языковая личность – объект не новый для лингвистической науки и его изучению посвящено немало научных работ, возникновение и функционирование этого понятия вообще и в педагогической науке в частности заслуживает особого внимания.

В настоящее время известны исследования этносемантической личности (С. Г. Воркачев), семиологической личности (А. Г. Баранов), русской языковой личности (Ю. Н. Караулов), языковой личности западной и восточной культур (Т. Н. Снитко) и т. д. Первое обращение к понятию языковой личности связано с именем немецкого ученого Й. Вейсгербера. В русской лингвистике разработка этой темы была начата В. В. Виноградовым. Логика развития понятий «образ автора» и «художественный образ», центральных в его научном творчестве, подвела исследователя к вопросу о соотношении в произведении языковой личности, художественного образа и образа автора [2]. В широкий научный обиход рассматриваемый термин ввел Ю. Н. Караулов, который соотнес способности человека с особенностями порождаемых им

текстов и описал модель языковой личности на трех уровнях: вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом. Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. Определяющая роль в культуре, отмечал ученый, принадлежит ценностям нации, которые являются концептами смыслов [7].

Не менее интересна модель языковой личности, разработанная Г. И. Богиним, согласно которой человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи». Под «языковой личностью» понимается *человек как носитель языка, наделенный способностью к речевой деятельности, т. е. комплексом психофизических свойств, позволяющих ему производить и воспринимать речевые произведения* [1].

Г. И. Богину принадлежит следующее высказывание: «Человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» [1]. Исследователь выделяет пять уровней развития рассматриваемого явления, соответствующих различной степени готовности говорящего к совершению речевых поступков. Критерием развитости личности выступает степень сформированности дискурсивного мышления.

1. Уровень правильности (достигается детьми к 6–7 летнему возрасту, соответствующему дооперациональной стадии мышления).

2. Уровень интериоризации (достигается к 10–11 годам, что соотносится со стадией конкретных операций в развитии мышления);

3. Уровень насыщенности (формируется к 15–16 годам – периоду формальных операций в развитии мышления). Дальнейшее становление языковой личности, по мнению Г. И. Богина, не зависит от возраста, а связано с формированием культуры общения.

4. Уровень адекватного выбора, означающий, что человек становится «хозяином средств выражения», т. е. адекватно использует стилистические языковые средства. Данный уровень включает «достижения и недостатки в производстве или синтетическом восприятии целого текста со всем сложнейшим комплексом как присущих ему средств коммуникации предметного содержания, так и присущих ему средств выражения духовного содержания личности самого коммуниканта» [1].

5. Уровень адекватного синтеза, дающий возможность добиваться речевых эффектов, сходных с эффектами художественной словесности.

Другими словами, языковая личность оперирует целым текстом таким образом, чтобы его форма рефлексировалась в содержание, выступала как «содержательная форма» [1].

Итак, в лингводидактической модели Г. И. Богина заложена идея формирования языковой личности с точки зрения ее дискурсивной деятельности. Прекрасную возможность для совершенствования и развития культуры общения предоставляет вузовское обучение.

Поскольку языковая личность обитает в мире текстов, ее становление происходит в активной дискурсивной деятельности, а текст в широком значении этого понятия является основой социально-культурной коммуникации, которая, в свою очередь, и есть жизненное пространство гуманитарной культуры.

Рассмотрим становление языковой личности и, следовательно, развития гуманитарной культуры студентов посредством межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин в ходе обучения бакалавров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Соответствующее построение образовательного процесса позволит сформировать у обучаемых целостную картину мира, интегральное мировосприятие, интегральное мышление. Студент в этом случае оказывается «интегральной индивидуальностью», самостоятельно формирующей личностное, знаниевое и смысловое поле.

В процессе обучения педагогов-психологов необходимо, по нашему мнению, создать предпосылки для понимания сущности феномена культуры, природы культурных универсалий, их наполнения в различных культурах, передать знания механизмов отражения культуры в языке и речи, психологических особенностях межкультурного общения. Следует научить студентов правильному, точному, полному восприятию чужого текста, на основе которого они смогут конструировать собственный текст, адекватный данному. Другими словами, опираясь на идею прямой зависимости уровня гуманитарной культуры от уровня развитости языковой личности, мы предлагаем совершенствовать умения *текстовосприятия* обучаемых. Таким образом, будут созданы условия для формирования умений *текстообразования*, что, в свою очередь, приведет к повышению уровня гуманитарной культуры в целом.

В ходе работы над текстами разных жанров в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин необходимо научить студентов понимать текст, исходя из объективного знания словарных значений, их исторических вариаций и коммуникативных целей автора, и вносить в него новые интерпретации. Обучающиеся постепенно приобретают способность лучше понимать собеседника, в том числе его скрытые намерения, учатся читать «между строк».

С целью развития мышления следует вести работу по увеличению активного и пассивного словарного запаса обучаемых. Правильному пониманию и употреблению лексических единиц способствует кропотливый подбор омонимов, синонимов и антонимов. Необходимо не только учить различать устаревшие, диалектные, профессиональные слова, но и показать их роль в тексте, нормы и приемы их использования.

Итак, создание собственных текстов очень важно, так как «мышление развивается в зависимости от речи» (Л. С. Выготский) и именно текст играет роль «установки» на речевое развитие. Умение составлять текст в соответствии с коммуникативными намерениями и с учетом адресата приводит к получению желаемого результата – становлению языковой личности, так как на базе текста изучается «язык в действии», развивается дар слова, рождается «языковая индивидуальность ученика» (М. М. Бахтин).

Например, при изучении темы «Теории личности» в процессе интеграции дисциплин «Психология» и «Иностранный язык» тексты могут служить не просто источником информации (психологических знаний), но и средством развития и совершенствования языковых навыков обучаемых.

Работу с текстовым материалом мы предлагаем разбить на три этапа:

1. Анализ собственно информационных текстов (определения личности, описание теорий личности). Данные тексты допускают только одну интерпретацию, а смысл употребляемых в них слов полностью определяется их словарными значениями. Мотивирующим фактором становится формирующаяся языковая компетентность студентов, проявляющаяся в применении рациональных приемов понимания информационного текста.

2. Работа с оценочно-информационным текстом. Сначала студенты исследуют небольшие по объему тексты – пословицы, поговорки, афоризмы о том, что такое личность, анекдоты, а затем – образцы публицистического стиля.

3. Работа с образно-оценочно-информационным текстом, на основе которого формируется высшее качество хорошей речи – образность. Составление собственных высказываний на тему «Личность в современном мире».

Развитие языковой личности непрерывно движется от «красивых образов – к красивым мыслям, от красивых мыслей – к красивой жизни, от красивой жизни – к абсолютной красоте» (Платон).

Используя язык в качестве интегративной основы гуманитарных дисциплин, следует особо выделять его конструктивную и аккумулятивную функции, так как первая способствует формированию мышления индивида, а вторая – накоплению и хранению информации.

В интегративное содержание необходимо включить работу с текстами культуры на основе законов и методов лингвокультурологии, психолингвистики, герменевтики для постижения исторических, философских, культурологических, языковых феноменов. Например, следует заниматься лингвокультурологическим анализом текстов, которые являются хранителями культуры. Приобщение человека к культуре происходит в процессе присвоения им чужих текстов. Использование психолингвистических интерпретационных методов, например контент-анализа, анализа метафор и идиом, позволяет понять, почему одни иноязычные идиомы легко понимаются и заимствуются, а другие нет. Таким образом, с помощью данного метода можно установить когнитивно обусловленные несовпадения в различных языковых картинах мира, а значит, лучше понять представителей того или иного иносоциума.

Требования ФГОС в области подготовки бакалавров по специальностям «Психолого-педагогическое образование» и «Психология» определяют в качестве общекультурных компетенций осознание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации, а также понимание современных концепций картины мира на основе сформированного мировоззрения, овладение достижениями естественных и общественных наук, культурологии. К сожалению, государственный стандарт не уточняет важности уважительного и бережного отношения выпускников вуза к историческому наследию и культурным традициям, толерантного восприятия социальных и культурных различий, умения руководствоваться ими в профессиональной деятельности.

Психолого-педагогический механизм формирования языковой личности средствами учебно-познавательной деятельности, по нашему мнению, состоит в том, что, изучая учебные тексты разных стилей в процессе освоения гуманитарных дисциплин, студенты присваивают или отторгают значения, которые в случае понимания переходят в личностные смыслы. Обучающиеся производят адекватный выбор языковых средств в ходе интерпретации текстового материала и дальнейшего создания собственного текста.

Итак, реализация межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин в вузе должна осуществляться на двух уровнях:

- *педагогической цели*: становление языковой личности, обладающей свободой в выборе средств выражения и умеющей оперировать текстами таким образом, что форма текста выступает в качестве «содержательной формы» (по Г. И. Богину), которая является ключевым звеном в процессе развития гуманитарной культуры;

• *содержания, методов и форм обучения*: изучение текстов разных стилей и жанров из областей истории, философии, педагогики, культурологии, языковых дисциплин с использованием законов и методов лингвокультурологии, психолингвистики, герменевтики.

Целесообразно синхронизировать *проблемное обучение* в форме проблемного вопроса или анализа профессиональных инцидентов (причины конфликтов в результате незнания норм профессионального поведения и особенностей культурных способов оформления речи в той или иной ситуации профессионального общения) с применением *герменевтического метода* (вчувствование, вживание в изучаемый материал (текст), его образное представление). (Примером тому может быть анализ конфликта, возникшего между родителями и преподавателем начальной школы – выпускником российского вуза, проходившим практику в английской школе. Проверая словарный диктант, практикант красной ручкой пометил все ошибки ученика. Однако с точки зрения учительской этики в Великобритании это недопустимо – в начальной школе разрешается пометать только 30 процентов ошибок.)

Коммуникативно-поведенческие умения, необходимые для успешного профессионального и межкультурного общения, наиболее полно могут быть сформированы при помощи учебного материала – текстов, включающих фоновые знания социокультурной и профессиональной специфики. Такие тексты создают в сознании обучаемых новые связи и комбинируют уже имеющиеся общечеловеческие элементы профессионального знания и культуры, т. е. создают новое знание, необходимое для успешной коммуникации с представителями как родного, так и иносоциума. Отсюда следует, что обращение к герменевтике как теории и практике постижения смысла является естественным и закономерным.

Практическую реализацию основных концептуальных положений герменевтики как общенаучной практики понимания и интерпретации гуманитарных явлений, вслед за А. Ф. Закировой, мы видим в использовании интерпретативных техник: диалога с автором художественного или публицистического текста, провоцирования конфликта интерпретаций, мерелогического умозаключения, этимологического анализа, метафоризации, деметафоризации, игнорирования закона исключенного третьего, составления «встречных» текстов, диалога с собой и т. д. [5]. Диалог рассматривается в герменевтике не только как акт общения двух лиц, он интересен отношением между интерпретатором и текстом. Задача толкователя – задавать интересующие его вопросы не автору, а литературным и историческим составляющим текста.

Наш опыт подтверждает также продуктивность интеграции *эвристического и лингвокультурологического методов* обучения (контент-анализ, т. е. интерпретация специфики профессиональных, обыденных концептов и понятий, особенностей поведения с учетом ценностных ориентаций культуры; фреймовый анализ) с *психолингвистическим* (опрос в форме открытого интервью, лингвистическая реконструкция культуры, технология контекстного наблюдения на основе видеомедиа материалов, рефлексия). Для работы с текстом может применяться психолингвистический метод составления словника, предусматривающий рациональную минимизацию учебного словаря. Например, на занятиях по иностранному языку целесообразно включать в словник наиболее часто употребляемые слова [13].

Поскольку понимание текста зависит от знания грамматики и синтаксиса, работу с ним упрощает использование стратегии понимания материала как целого, «прошитога» разнообразными связями между составляющими его элементами. Эффективен также *метод словесных ассоциаций* как средство описания социальных феноменов: вместо прямых вопросов об отношениях студентов к тому или иному событию или явлению действительности можно предложить продолжить ассоциативный ряд по теме, что впоследствии может послужить стимулом к дискуссии. Помимо названных необходимо использовать *исследовательский метод*: создание совместных или индивидуальных проектов, сочинений, эссе, статей, докладов, проведение межкультурного анализа.

Каждый из вышеперечисленных методов обучения требует включения различных механизмов мышления. Кроме того, данные методы вступают в отношения взаимодополнительности с различными познавательными принципами, приемами анализа. В этой связи в процессе межпредметной интеграции гуманитарных дисциплин необходим тщательный отбор учебных текстов и литературы для самостоятельного изучения. Помимо собственно предметного содержания (исторического, психологического, философского, культурологического, языкового) критерием отбора должно быть наличие эмоционально-чувственной ориентации, открывающей окно в мир своей и иной культуры.

Следование принципу единства интеграции и дифференциации предполагает использование уже имеющихся у учащихся гуманитарных и профессиональных знаний и опыта в искусственно смоделированных преподавателем ситуациях общения (разрешение конфликтов «учитель – ученик», «ученик – ученик», «ученик – родитель» и т. д.). Необходимо обратить особое внимание на то, чтобы сопоставление лингвокультурных фено-

менов, приобретаемого и имеющегося опыта не сопровождалось оценками «плохо – хорошо». «Иное», «не такое, как у нас», «любопытное, а значит, заслуживающее изучения» – такими должны быть оценочные суждения. В работе по формированию языковой личности необходимо использовать и принцип поликультурности, и принцип диалогичности (сотрудничества, сотворчества воспитателя и воспитанника), что будет способствовать осуществлению антропоцентрической направленности интеграции.

Литература

1. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984.
2. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959.
3. Данилюк А. Я. Три принципа организации образования // Ежемесячный электронный педагогический журнал. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>.
4. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф., Строкова Т. А. и др. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
5. Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средства гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 1. С. 3–13.
6. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
8. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955. 287 с.
9. Лернер И. Я. Введение // Дидактические проблемы базового содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1993. С. 3–8.
10. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
11. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения. М., 1963. Т. 2. 175 с.
12. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. М.; Л., 1950. Т. 1. 775 с.
13. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 320 с.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378

Е. В. Иголина

ПРИМЕНЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОГО ПОРТФОЛИО В ДИАГНОСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Предметом проведенного автором исследования было применение портфолио в качестве инструмента диагностики профессиональной компетенции студентов высшего учебного заведения. Посредством анализа существующих в научной и учебно-методической литературе подходов к определению студенческого портфолио выявлены основания для его использования как компетентностно-ориентированного диагностического средства. Продемонстрирована необходимость разработки портфолио на основе механизма двустороннего описания профессионально-образовательной деятельности студента. Раскрыто содержание результативных и процессуальных характеристик данной деятельности и показан способ их представления в портфолио. Разработана структура портфолио, предлагаемая для создания модели, способной служить средством диагностики профессиональных компетенций студента.

Ключевые слова: портфолио, компетентностно-ориентированное студенческое портфолио, результативные характеристики деятельности студента, процессуальные характеристики деятельности студента, структура компетентностно-ориентированного студенческого портфолио.

Abstract. The research is devoted to applying students' portfolio as the diagnostic tool for the professional competence assessment of a higher school student. Analyzing the existing scientific and pedagogic methodical approaches to the student's portfolio definition, the author suggests using it as the competence oriented diagnostic tool. The need for developing the portfolio by means of describing the students' professional and educational activity is being proved.

The portfolio structure for the model formation designed as the professional competence diagnostic tool has been developed for the higher school students.

Index terms: portfolio, competence-oriented student's portfolio, resulting characteristics of student's activity, the current characteristics of student's activity, structure of competence-oriented student's portfolio.

Одним из приоритетных направлений модернизации современной системы высшего профессионального образования является построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Для решения этой

задачи среди прочего необходимо совершенствование существующего диагностического обеспечения подготовки специалистов. Используемые в настоящее время диагностические процедуры (тестирование, собеседование, защита проектов и т. д.) не предусматривают диагностики профессиональных компетенций. Среди присущих им недостатков исследователи называют:

- ориентированность преимущественно на оценку когнитивной компоненты результата образования без отслеживания таких качеств личности, как способность к реализации полного цикла деятельности и готовность к постоянному личностному и профессиональному развитию;
- отсутствие учета результатов самооценки студента, тогда как готовность оценивать собственные возможности является важным фактором профессионального становления и развития;
- невнимание к тому обстоятельству, что образовательный результат каждого обучающегося формируется не только в границах образовательного процесса, но и за его пределами в течение продолжительного времени;
- игнорирование продуктов самостоятельной деятельности студента, несмотря на то, что данный вид деятельности становится все более значимой составляющей образовательного процесса;
- значительную зависимость результатов диагностики от ряда внешних и внутренних факторов, существенно снижающих их надежность и достоверность и т. д. [13, с. 71; 14, с. 14].

Использование в процессе диагностики компетентностно-ориентированного студенческого портфолио, т. е. портфолио, ориентированного на выявление и оценку профессиональной компетенции студента, по нашему мнению, должно способствовать преодолению данных недостатков. Однако его внедрение в практику отечественного высшего образования затруднено в связи с тем, что существующие в настоящее время работы не дают целостного представления о том, каким должно быть портфолио студента и при каких условиях оно становится инструментом диагностики специфического образовательного результата – профессиональной компетенции.

Большинство отечественных исследователей считают портфолио обучающегося формой представления результатов его профессионально-образовательной деятельности. В их трудах предлагаются следующие определения этого инструмента:

- собрание работ обучающегося, выполненных за определенный период времени как в образовательном учреждении, так и в иных образовательных и необразовательных институтах (В. К. Загвоздкин) [3, с. 6];

- комплект документов, позволяющих отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения обучаемого в различных областях (В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова) [12, с. 139];
- коллекция работ учащегося, демонстрирующая его усилия, достижения и прогресс, достигнутый за определенный период времени обучения (М. А. Пинская, Н. М. Савина) [14, с. 12; 15, с. 2];
- выставка учебных достижений студента по одному или нескольким предметам за определенный отрезок времени (Н. М. Савина) [15, с. 2];
- антология работ обучаемого, составленная при его непосредственном участии в отборе материалов, а также анализе и оценке полученных результатов (Н. М. Савина) [15, с. 2];
- индивидуальная, персонально подобранная совокупность разноплановых материалов, которые представляют образовательные результаты в «продуктном» виде и содержат информацию об индивидуальной образовательной траектории студента (И. А. Кныш, И. П. Пастухова) [6, с. 69];
- визитная карточка или досье, дающие представление о предполагаемых возможностях специалиста (И. Н. Аляева, Г. Н. Левашова, Л. Ф. Парубец) [8, с. 11];
- рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения студентов (М. В. Бахарева, Э. В. Никитина, Е. Г. Угольников) [1, с. 42].

Многие авторы считают очевидным, что собранные воедино свидетельства деятельности сегодняшнего студента позволяют наиболее точно судить о нем как о будущем профессионале. Это, на первый взгляд, убедительное положение имеет и достаточное количество противников. Ставится под сомнение сама необходимость включения в практику образования инструмента, который является лишь средством накопления уже широко используемых в ней диагностических материалов. Кроме того, как отмечалось выше, остается малопонятным механизм разработки и использования портфолио.

Анализ исследований, посвященных проблеме применения портфолио в образовательном процессе, позволил выделить три подхода к его определению (рис. 1).

Согласно первому подходу студенческим портфолио является совокупность достижений профессионально-образовательной деятельности, представленных в виде различных материалов. В качестве инструмента сбора результатов освоения отдельных элементов содержания будущей

профессиональной деятельности портфолио дает возможность применить «систему индивидуальной накопительной оценки» [12, с. 139]. В рамках этой системы реализуются следующие функции:

- *учетно-информационная*: длительное накопление, целенаправленный отбор и отражение материалов, демонстрирующих уровень достижений студента;

- *контрольно-диагностическая*: анализ индивидуальных достижений, предусматривающий оценивание полученных результатов по системе заранее разработанных стандартов и критериев;

- *контрольно-корректирующая*: планирование и осуществление коррекционных мер по отношению к профессионально-образовательной деятельности студента, а также ко всему образовательному процессу.

Студенческое портфолио служит дополнением к традиционным контрольно-оценочным средствам. К его достоинствам относят следующие возможности:

- накопление свидетельств, обладающих различным диагностическим потенциалом и в совокупности дающих разностороннюю информацию о студенте;

- увеличение продолжительности сбора студенческих достижений в сравнении с традиционными процедурами оценивания;

- расширение базы оценивания студента за счет рассмотрения особенностей его внеучебной деятельности;

- индивидуализация работы преподавателя со студентами;

- сочетание количественной и качественной оценки, внешнего оценивания и самооценивания деятельности студента.

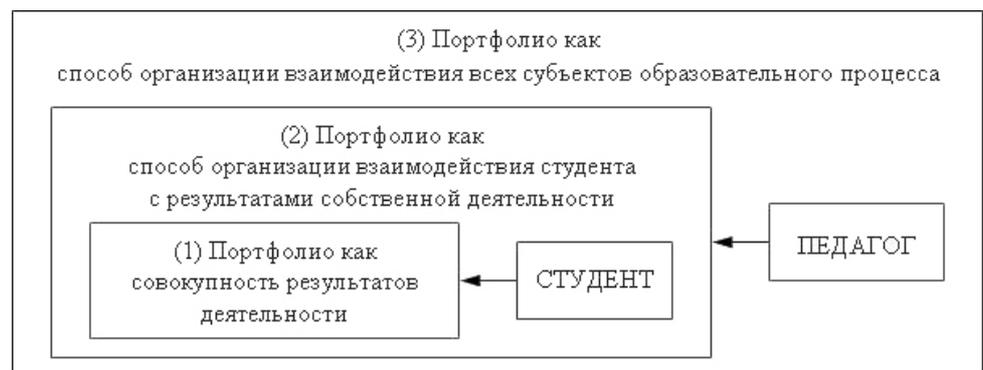


Рис. 1. Определения портфолио студента

В соответствии со вторым подходом студенческое портфолио представляет собой способ организации взаимодействия студента с результатами собственной деятельности. По мнению ряда авторов, портфолио является не только и не столько формой представления результатов профессионально-образовательной активности. Правильнее говорить о нем как о методе организации этих результатов, о способе фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений в течение определенного периода [2, с. 30; 3, с. 6; 5, с. 61; 6, с. 71; 15, с. 3].

Данный подход предусматривает выделение основных стадий работы и обозначение решаемых на каждой стадии задач. Исследователи предлагают различные варианты структурирования процесса подготовки и представления портфолио:

- постановка комплексной задачи; сбор и разработка материалов, описывающих ход и результаты решения задачи; подготовка портфолио к презентации; окончательное оформление портфолио [3, с. 8–9];
- накопление материалов; целенаправленный отбор; оценивание и презентация полученных результатов [7, с. 65];
- ориентировочно-мотивационный, исполнительно-операционный и рефлексивно-оценочный этапы [9, с. 32–33];
- организация и планирование работы с портфолио, сбор материалов; осмысление выполненной деятельности [10, с. 17–18].

Таким образом, создание рабочей папки предполагает не просто механический сбор учебных материалов с целью их дальнейшей оценки, но целенаправленное и систематическое осмысление студентом собственной профессионально-образовательной активности. Показательно, что обдумывание обучающимся осуществленной им деятельности признается основным признаком, отличающим разработку портфолио от простого собиранья материалов [3, с. 9].

И, наконец, согласно третьему подходу портфолио следует рассматривать как способ организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, прежде всего самого студента и преподавателей. Идея портфолио, по мнению зарубежных специалистов, тесно связана с так называемым «портфолио-процессом», который представляет собой особую совокупность форм коммуникации между педагогами и обучающимися, выстраиваемую вокруг разработки «портфолио» [3, с. 5–6; 9, с. 29].

Особенности влияния студенческого портфолио на профессиональную подготовку нашли отражение в понятии «культура портфолио». По-

следняя понимается как специфическая система норм взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе решения единых для них образовательных задач в контексте разработки студентом рабочей папки. К соответствующим нормам авторы относят взаимоотношения сотрудничества и сотворчества, гласные и открытые обсуждения портфолио [7, с. 66]; персонализацию, право разделения, признание индивидуальных различий, контекстуальную подлинность и построение особой образовательной среды [11, с. 184].

Будучи разновидностью «аутентичного» оценивания, студенческое портфолио требует, таким образом, организации «аутентичного» образовательного процесса. Именно такой процесс, характеризуемый авторами как «естественное взаимодействие», «диалоговое общение» или «непрерывное действие», призван создать наиболее благоприятное пространство для стабильного развития деятельностных качеств личности обучаемого, с одной стороны, и наиболее органичные условия для их оценки – с другой [11, с. 180].

Студенческое портфолио, как уже говорилось, предлагается к применению также для диагностики профессиональных компетенций. Компетенции существенно отличаются от других результатов образования тем, что они имеют «деятельностный характер». Мы полагаем, что развитие профессиональных компетенций студентов возможно лишь тогда, когда объектом их профессионально-образовательной деятельности, основным предметом познания, освоения и преобразования выступает сама эта деятельность. Портфолио может рассматриваться как диагностическое средство именно потому, что позволяет отслеживать особенности овладения студентом процессом решения встающих перед ним профессионально-образовательных задач.

По мнению Э. Ф. Зеера, показателями, подлежащими фиксации в ходе наблюдения за деятельностью, следует считать «результативные» и «процессуальные» характеристики [4, с. 108]. С нашей точки зрения, основу разработки портфолио студента должен составлять именно этот механизм двустороннего описания его профессионально-образовательной деятельности. Более того, следование данному принципу, согласно приведенному выше утверждению В. К. Загвоздкина, и отличает портфолио от любых других форм собирания и организации учебных материалов.

Под «результативными характеристиками» профессионально-образовательной деятельности студента мы понимаем результаты этой деятельности. Они могут быть отражены в студенческом портфолио двумя

способами: в виде формальных свидетельств (документальных подтверждений), и в виде реальных продуктов (конкретных работ).

К числу первых принадлежат, например, копии документов об образовании и дипломов различных конкурсов, почетные грамоты и благодарственные письма, свидетельства участия в семинарах, конференциях, выставках, акты внедрения, выписки из журналов успеваемости или ведомостей, оценочные листы и зачетные книжки и многое другое. Ко вторым следует относить тексты и практические результаты творческих, проектных и исследовательских работ (в том числе в виде электронных документов), отчеты о прохождении стажировок и повышений квалификации, освоении отдельных образовательных дисциплин и учебных практик, материалы выступлений на конференциях, круглых столах, семинарах, публикации в газетах и журналах, аудио- и видеозаписи выступлений, фотографические отчеты и т. д.

«Процессуальные характеристики» деятельности включают особенности достижения студентом ранее зафиксированных результатов, в том числе его трудности, препятствия, отклонения от плановых и стандартных показателей, особые достижения и другое. Данные характеристики могут быть выявлены посредством реализации двух относительно самостоятельных процедур: экспертного оценивания и рефлексии.

Экспертное оценивание предполагает описание профессионально-образовательной деятельности студента внешними по отношению к ней лицами (сокурсниками, руководителями практик, творческих и исследовательских работ, консультантами, кураторами, работодателями, членами жюри конкурсов и т. д.). Итогом такого оценивания должны быть характеристики с места учебы или работы, рецензии на творческие произведения и опубликованные материалы, заключения экспертиз практических результатов исследовательской деятельности, отзывы преподавателей, кураторов, научных руководителей, других студентов или результаты их анкетирования, заключения по результатам участия в конкурсах, конференциях, семинарах и др.

Процедура рефлексии предусматривает описание студентом особенностей протекания собственной профессионально-образовательной деятельности. Итогом рефлексивного анализа могут быть автобиографии, обоснования выбора направления подготовки, дополнительных и элективных курсов, планы-отчеты за отдельные периоды обучения или работы, программы личностного и профессионального саморазвития, самоанализы участия в конференциях, конкурсах, семинарах, результаты психологического тестирования и т. д.

Структура так называемого универсального (классического, комплексного, отражающего достижения и т. д.) портфолио ориентирована на реализацию обозначенного выше принципа двустороннего описания профессионально-образовательной деятельности обучающегося [9, с. 30; 10, с. 26–28]. В портфолио предлагается включать три относительно самостоятельных раздела: раздел документов, раздел работ и оценочный раздел, объединяющий отзывы и результаты рефлексии (рис. 2).



Рис. 2. Разделы универсального портфолио студента

Не отрицая возможности такого построения студенческого портфолио, мы вместе с тем обращаем внимание на его ограничения в области выявления и оценки профессиональных компетенций. Поскольку профессиональная компетенция отражает необходимый стандарт осуществления деятельности будущим специалистом, постольку материалы портфолио как целостной структуры, с нашей точки зрения, должны включать описание того, как студентом был получен тот или иной профессионально-образовательный результат.

Иными словами, при разработке портфолио мы предлагаем делать акцент прежде всего на выявлении особенностей решения конкретной профессионально-образовательной задачи и лишь затем – на полученных при этом результатах. Связано это и с тем, что процессуальные характеристики деятельности более информативны и оперативны, чем сведения о результатах [4, с. 109]. Вместе с тем наличие определенного результата обязательно для легализации оценки, поскольку служит единственным свидетельством того, что сама деятельность состоялась, а значит, может быть оценена.

Указанное обстоятельство существенно изменяет подход к конструированию портфолио студента (рис. 3). Каждый его раздел мы предлагаем относить к самостоятельной профессиональной компетенции (ПК₁, ПК₂,

ПК₃ и т. д.), которую, в свою очередь, необходимо будет представлять через последовательность решаемых в ее рамках частных профессионально-образовательных задач (Z_1, Z_2, Z_3 и т. д.). В границах раздела описание процесса и результатов решения выделенных задач будет осуществляться при помощи соответствующего учебного материала или группы материалов (M_1, M_2, M_3 и т. д.), последовательно выстроенная совокупность которых должна давать целостное представление о прохождении студентом цикла деятельности. Сконструированное таким образом студенческое портфолио, с нашей точки зрения, даст возможность не только установить факт владения студентом отдельной профессиональной компетенцией, но, что не менее важно, проследить динамику ее развития в течение продолжительного периода времени.

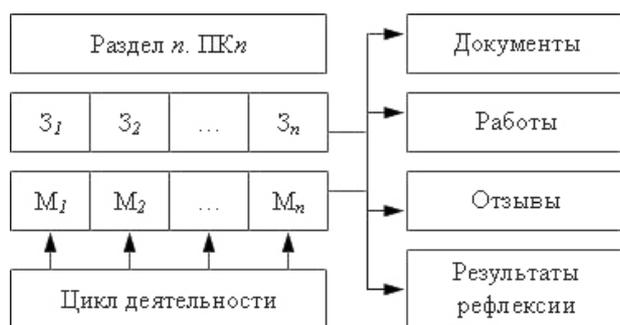


Рис. 3. Структура компетентностно-ориентированного портфолио студента

Таким образом, компетентностно-ориентированное студенческое портфолио мы предлагаем понимать как совокупность учебных материалов, демонстрирующих процесс решения последовательности профессионально-образовательных задач и являющихся свидетельством овладения конкретной профессиональной компетенцией. Обязательным условием работы с портфолио должна быть направленность студента на описание полного цикла осуществляемой им деятельности путем фиксации процессуальных и результативных характеристик последней. Основой разработки портфолио должно стать не механическое соединение разрозненных учебных материалов, а их выстраивание в той взаимосвязи, которая дает возможность проследить движение студента в пространстве его профессионально-образовательной деятельности (от решения одной профессионально-образовательной задачи к решению другой).

Литература

1. Бахарева М. В., Никитина Э. В., Угольников Е. Г. Использование технологии «учебный портфолио» // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2006. № 1. С. 41–45.
2. Девисиллов В. А. Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе // Высш. образование сегодня. 2009. № 2. С. 29–34.
3. Загвоздкин В. К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) // Психол. наука и образование. 2004. № 4. С. 5–10.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. 216 с.
5. Зеленко Н. В., Могилевская А. Г. Портфолио будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61–63.
6. Кныш И. А., Пастухова И. П. Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство // Сред. проф. образование. 2008. № 1. С. 69–73.
7. Кныш И. А., Пастухова И. П. Электронное портфолио студента: особенности формирования и внедрения в практику образовательного процесса // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2007. № 11. С. 61–66.
8. Левашова Г. Н., Аляева И. Н., Парубец Л. Ф. Формирование портфолио преподавателя // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2006. № 4. С. 11–19.
9. Никитина С. И. Портфолио по информатике // Информатика и образование. 2008. № 6. С. 29–34.
10. Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С., Федотова Е. Е. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении: метод. пособие. М., 2008. 114 с.
11. Новикова Т. Г., Федотова Е. Е. Портфолио и изменение концепции деятельности школы, содержания и методов обучения // Нар. образование. 2009. № 8. С. 178–184.
12. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова. М.: Академия, 2008. 352 с.
13. Переверзев В. Ю., Синельников С. А. Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство // Сред. проф. образование. 2008. № 1. С. 71–73.

14. Пинская М. А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 22 с.

15. Савина Н. М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании // Сред. проф. образование. 2008. № 4. С. 2–5.

УДК 371.025.3

М. В. Кобякова

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ССУЗА¹

Аннотация. В статье раскрыты сущность и структура технологического мышления, обоснована целесообразность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и задачного подхода для развития технологического мышления студентов технического средне-специального учебного заведения (ССУЗа). Рассмотрена типология задач, ориентированных на развитие компонентов технологического мышления; приведены примеры задач для решения в системе автоматизированного проектирования. Описаны результаты исследования, свидетельствующие об эффективности реализации задачного подхода с помощью средств ИКТ.

Представленные материалы вносят определенный вклад в теорию развития предметно-специфического мышления и могут быть использованы в комплексных исследованиях соответствующих проблем, в ходе профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей технических ссузов, при разработке комплексных программ формирования технологического мышления студентов.

Ключевые слова: технологическое мышление, информационно-коммуникационные технологии, задачный подход в обучении.

Abstract. The paper deals with the essence and structure of the technological thinking; the expediency of using the Information and Communication Technologies (ICT) and the problem solving approach to technological thinking development is substantiated for secondary vocational school students. The problem typology concerning

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (№ 14.740.11.0235).

the development of technological thinking components is reviewed, the examples of problems solving by using the Automated Design System given along with the research findings indicating the effectiveness of the above mentioned approach and ICT application.

The research results make a certain contribution into the development theory of a subject-specific thinking and can be recommended for complex studies of corresponding problems; vocational training and further training of vocational school teachers; designing the complex programs of students' technical thinking formation.

Index terms: technological thinking, means of Information and Communication Technologies, problem solving approach to training.

Усложнение условий производства предъявляет к специалистам среднего звена высокие требования в отношении их профессиональной компетентности – от узких специалистов теперь требуется владение широким набором профессиональных умений. Однако существует стержневой подход к решению технико-технологических проблем: главным критерием оценки и применения технологий и технологических процессов признается их способность обеспечивать гармоничное взаимодействие человека, природы и технологической среды.

Возникает серьезная проблема обеспечения соответствия подготовки выпускников учебных заведений среднего профессионального технического образования требованиям современного рынка труда. Решению этой проблемы, на наш взгляд, может способствовать развитие у студентов предметно-специфического *технологического мышления* (ТМ). С одной стороны, оно является связующим звеном между теоретическим и практическим типами мышления и служит методологическим инструментом, рефлексивным способом разрешения проблем и решения задач (т. е. предполагает владение обучающимся обобщенными способами анализа и выполнения задач). С другой стороны, этот вид мышления предусматривает умение на основе результата преобразовательной деятельности по созданию материальных ценностей находить различные варианты альтернативных решений с последующим выбором наиболее рационально-оптимального.

Технологическое мышление включает два аспекта:

- единство противоречивых характеристик алгоритмического и творческого мышления (творческо-критическая мыслительная деятельность по преобразованию объекта или приданию ему нового качества, направленная на достижение определенного результата);
- осознание и осмысление обучающимся своих действий, приемов и способов деятельности как умение осуществлять деятельность качественно.

Современный специалист должен не только знать специфику своей профессиональной деятельности, обладать определенной суммой знаний, но и уметь грамотно применять эти знания на практике; самостоятельно, творчески и критически мыслить; видеть возникающие трудности и искать различные пути их рационального преодоления; планировать свою деятельность, принимать оптимальные решения. Совокупность данных мыслительных умений имеет «внепрофессиональный», или «надпрофессиональный», характер, свойственный технической и технологической деятельности, которая по своей сути является преобразовательной.

По мнению Т. В. Кудрявцева, глубоко изучившего сущность предметно-специфического мышления, его структура раскрывается через анализ ряда предметных задач и является, по существу, понятийно-образно-практической. Опираясь на результаты работ данного автора, мы выделили три структурных компонента ТМ:

- *понятийный*, характеризующий уровень освоения технологических знаний;
- *образный*, включающий способность представить образ конечного результата технологической деятельности и наличие целостного воззрения на рационализацию преобразовательной деятельности по созданию материальных ценностей;
- *деятельностный*, предусматривающий способность мыслить в предметной области (решать задачи и проблемы).

Определяющий признак ТМ заключается в его особой направленности на преобразование окружающей действительности с целью получения или создания реальных объектов. Этот вид мышления проявляется или в соответствующих действиях, или в представлениях об этих действиях, при помощи которых достигается поставленная цель.

Чтобы деятельность обладала развивающим эффектом, ее нужно представить в виде системы учебных (познавательных и практических) задач. Смысл «задачного» обучения заключается в том, что посредством постановки задачи создается *проблемная ситуация*, которая рождает интерес и стремление выйти из состояния неопределенности, когнитивного диссонанса, дефицита информации, разрешить противоречия, преодолеть познавательный барьер. Иными словами, стимулируется познавательная активность, возбуждается мыслительная деятельность. Преодоление проблемной ситуации (решения задачи) и является основным механизмом развития мышления [2].

В. В. Давыдов полагает, что методическая система учебных предметных задач развивает соответствующий ей тип предметно-специфического мышления [1]. Таким образом, развитие ТМ осуществляется в процессе целенаправленного воздействия на каждый его структурный компонент путем использования комплекса специальных заданий.

В процессе решения любой задачи актуализируются предметные знания, опыт их применения и определенная совокупность мыслительных умений. При решении предметной технологической задачи встает проблема *преобразования ее условий на основе ранее созданного образа конечного результата*. Активный поиск пути решения предусматривает задействование ТМ. Система задач должна быть спроектирована по типу «лестницы», т. е. по возрастающей сложности. Сложность зависит от количества познавательных шагов, необходимых для решения, и сочетания репродуктивного, алгоритмического и творческого компонентов.

На наш взгляд, наиболее полно указанным выше требованиям отвечают задачи, которые по дидактическим целям можно разделить на рефлексивные, рефлексивно-критические и задачи на моделирование (проектирование, реконструкцию).

1. Рефлексивные и рефлексивно-критические задачи – задачи, активизирующие отражение, понимание и осмысление студентом собственного процесса мышления и хода решения задачи в учебной деятельности. Задачи этого типа играют большую роль в развитии ТМ. Чтобы они служили действенным способом развития, целесообразно на первых занятиях предлагать студентам использовать алгоритм осуществления рефлексии. Он представляет собой перечень обращенных к самому себе вопросов. Каждое занятие также должно заканчиваться отработкой рефлексивных умений.

Ретроспективный анализ деятельности по решению задачи

1. Какие моменты можно назвать узловыми этапами решения?
2. Какой момент решения был самым важным?
3. В чем состояла главная трудность?
4. Что можно было упростить, усовершенствовать?
5. Был ли использован какой-либо заслуживающий внимания прием, который можно применить в аналогичной ситуации?

Для закрепления навыка решения задач на различных этапах обучения (до начала, в процессе, по окончании решения нескольких задач) может использоваться схема определенных действий.

Технологическое описание действий при решении задачи

1. Внимательно прочтите условие задачи и запомните содержащийся в нем вопрос (требование).
2. Обдумайте данные условия (слово за словом, элемент за элементом) и определите, чем они могут помочь в поиске ответа на вопрос.
3. Подумайте, существуют ли противоречия между данными условия задачи; помогают ли одни данные понять значение других.
4. Если в условии не хватает каких-либо данных, попробуйте использовать для решения свои знания по теме задачи.
5. Предложите свою идею решения задачи. Сколько способов решения вы можете представить?
6. Составьте поэтапный план каждого способа решения и отобразите его графически в виде блок-схемы.
7. Выберите наиболее рациональный из найденных способов решения и докажите свой выбор.
8. Убедитесь, что ваше решение является ответом на поставленный в задаче вопрос.
9. Проверьте, нет ли в условии задачи данных, противоречащих вашему решению.
10. Убедитесь, что вы учли все данные, а также сделали и доказали все возможные выводы.

II. **Задачи на моделирование** (проектирование, реконструкцию) технологического процесса с ориентацией на изготовление конкретного изделия. Понятие «проект» трактуется как совокупность документов (расчетов, чертежей) для создания какого-либо сооружения или изделия; предварительный текст какого-либо документа; замысел, план. В соответствии с таким подходом решение задач на проектирование предполагает создание моделей разрабатываемых технологических процессов, а также определение недостающих для выбора правильного решения частей задачи (результата, последовательности действий). В задачах на реконструкцию требуется восстановить те части (исходные данные, последовательность действий), которые были использованы для получения результата.

Любое связанное с моделированием задание включает в себя подзадачи, способствующие развитию ТМ. К ним относятся задачи на формирование понятий, дивергентные и конвергентные задачи.

Задачи на формирование технологических понятий позволяют овладеть умениями распознавать объекты, принадлежащие понятию; выво-

дить следствия из принадлежности объекта понятию; переходить от определения понятия к его признакам; переосмысливать объекты с точки зрения различных понятий и т. д.

Дивергентные задачи с неопределенным условием имеют множество правильных, вариативных решений, даже если верным может быть только один ответ. Конечный мыслительный продукт (ответ) не выводится напрямую из условий, и проявляющаяся таким образом недосказанность требует не просто мобилизации и объединения прошлых знаний, а интуиции, озарения (инсайта). Задачи такого типа развивают нелинейность, разветвленность, многогранность мышления, чувствительность к параллельным, альтернативным решениям. В этом случае в поле мышления оказываются не только прямые ассоциативные связи, но и опосредованные, устанавливающие необычные комбинации отношений между далекими по смыслу понятиями, образами, идеями. Развивается эмоциональная, личностная составляющая, дополняющая логическую, аналитическую.

Конвергентные задачи имеют лишь одно правильное решение, которое может быть получено путем строгих логических рассуждений на основе использования усвоенных правил и алгоритмов. Ход решения такого рода задач позволяет выстроить логику реализации идеи, связывает в единое целое условие задачи, действия, промежуточные результаты действий и конечную цель. Мыслительные умения, развиваемые при использовании конвергентных и дивергентных задач, существуют только в тесной взаимосвязи, обеспечивая целостность процесса мышления. Чем больше область пространства, в которой находятся решения, отделена от проблемы, тем значимее роль вариативности в его поиске, и наоборот, роль линейности и логичности возрастает, когда принцип решения уже найден, но идея нуждается в материализации. Разновидностями конвергентных задач являются задачи алгоритмического и технологического типов. Первые решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила и т. д. Они формируют четкий стиль мышления, воспитывают требовательность к объективности, правильности и определенности знаний. Вторые предусматривают объяснение технологического процесса, выбор инструментов, определение и составление последовательности операций преобразования.

Приведем примеры задач, используемых на занятиях по машинной графике при составлении чертежей в системе автоматизированного проектирования.

Для развития рефлексивных умений, которые помогают справляться с возникающими в ходе решения проблемами (т. е. обеспечивают владение обобщенными способами анализа и выполнения задач) на различных этапах решения задачи студентам следует предъявлять *опорные задачи*, например:

1. Выберите инструменты, необходимые для построения чертежа.
2. Объясните выбор способа применения инструментов.
3. Определите последовательность операций при построении чертежа.
4. Найдите несколько других способов построения чертежа.
5. Разработайте самостоятельно последовательность составления этого чертежа.
5. Объясните способ составления чертежа, который вы выбрали за основу.
6. Проанализируйте найденные способы построения и определите, какой из них требует наименьшего количества шагов, наименьшей затраты времени и сил.
7. Отметьте рациональные и эффективные приемы, использовавшиеся при построении данного чертежа.

Необходимо отметить, что одна и та же задача может относиться одновременно к разным типам, например дивергентному, алгоритмическому, технологическому и т. д., и соответственно иметь направленность на развитие нескольких компонентов ТМ. Приведем примеры:

1. Задача конвергентного типа и на формирование понятий, направленная на развитие понятийного компонента ТМ:

Запишите алгоритм черчения рамки со штампом графически в виде блок-схемы, найдите все конструктивные элементы и обозначьте технологические переходы.

2. Задача конвергентного и алгоритмического типов, ориентированная на развитие образного компонента ТМ:

Посмотрите на эскиз чертежа штампа основной надписи 1 для первого листа и подумайте, каким образом можно его изменить, чтобы получить штампы: 2 – для последующих листов, 3 – производственного чертежа, 3а – учебного чертежа.

3. Задача дивергентного и алгоритмического типов, применяемая для развития деятельностного компонента ТМ:

При построении плана цеха найдите повторяющиеся элементы. Определите, каким количеством способов можно построить данный чертеж.

4. Задача технологического и алгоритмического типов, обеспечивающая овладение понятийным и деятельностным компонентами ТМ:

Перечислите инструменты, работу которых можно представить в виде отдельных технологических операций.

5. Задача дивергентного, технологического и алгоритмического типов, направленная на развитие понятийного, образного и деятельностного компонентов ТМ:

Проанализируйте представленную технологию создания однотипных чертежей – петли, контакта. Подумайте, какие изменения можно внести в алгоритм построения данных чертежей (какие технологические блоки, операции можно пропустить, заменить более простыми в исполнении блоками, операциями и т. д.). Постройте по собственным алгоритмам чертежи петли и контакта.

6. Задача на формирование понятий, а также дивергентного, технологического и алгоритмического типов, направленная на развитие понятийного, образного и деятельностного компонентов ТМ:

Найдите все инструменты, которые были использованы при построении однотипных чертежей. Имеются ли аналоги каждого из инструментов, команд, блоков действий? Каковы будут изменения в технологии построения чертежей при замене одних инструментов на другие?

Как правило, в ходе массового обучения преподаватели стремятся дать студентам как можно больше информации по своему предмету. Используемые ими репродуктивные методы ее передачи требуют минимума познавательной и творческой активности. Студенты теряют веру в свои силы, смещают направление усилий с производства знаний на производство оценки. В результате общество получает пассивного специалиста, исполнителя, не владеющего навыками принятия решений в профессиональной сфере.

Известно, что традиционный образовательный процесс имеет ряд классических недостатков, таких как противоречие между активностью преподавателя и пассивностью ученика; отсутствие индивидуального подхода к личности ученика; представление информации в абстрактно-логической форме; ограниченность во времени и т. д. [3].

Перечисленные сложности составляют серьезную проблему для организации обучения в ССУЗе. Однако использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) меняет традиционные взаимодействия преподавателя и студента. С одной стороны, новое средство обуче-

ния оказывается связующим звеном между участниками образовательного процесса. С другой стороны, студент превращается из объекта в субъект обучения благодаря особенностям применения ИКТ. К ним относятся:

- активность позиции занимающегося;
- переход процесса познания из категории «учить» в категорию «изучать» предмет осознанно и самостоятельно;
- возможность развития рефлексии и использования самооценки результатов обучения;
- интерактивная связь с различными образовательными ресурсами (библиотеками, энциклопедиями) и образовательными сообществами (коллегами, консультантами);
- «погружение» в особую информационно насыщенную среду, которая наилучшим образом мотивирует и стимулирует процесс обучения.

ИКТ – это средство, позволяющее успешно решать вопросы оптимизации образования, воспитания личности, адаптированности к жизни в информационном обществе [4].

Одной из характеристик ТМ является способность синтезировать знания и умения, полученные в ходе освоения множества специальных дисциплин. Поэтому эффективным способом его развития является обучение на основе принципа межпредметной интеграции, которое можно реализовать посредством преподавания дисциплин, интегрирующих ИКТ и профессиональную технологическую деятельность: «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Прикладная информатика» и т. д.

Изучение развития ТМ путем применения задачного подхода с помощью средств ИКТ проводилось нами на протяжении четырех лет в ГОУ СПО «Тюменский лесотехнический техникум». Целью исследования были разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий эффективного формирования ТМ студентов технического ссуза средствами ИКТ.

В исследовании участвовали 157 человек (73 студента экспериментальной группы и 84 студента контрольной группы). Студенты обеих групп вовлекались в творческую, активную деятельность по созданию какого-либо информационного продукта (чертежа) в системе автоматизированного проектирования AutoCAD. Однако лишь на занятиях экспериментальной группы использовалась педагогическая технология *поэтапно-*

го введения в обучение комплекса задач с нарастающей степенью сложности и трудности, направленных на развитие компонентов ТМ.

Задачи рефлексивного и рефлексивно-критического типа, характеризующие особенности осуществления и осознания процессуальной стороны деятельности, вызывали у студентов наибольшие затруднения. Подобные задачи позволяют преподавателю выявить, какими способами решения владеет или не владеет обучающийся, каковы его готовность к устранению недостатков, умение искать и находить причины своих ошибок и т. д. Следует отметить, что устное решение задач дает возможность определить гибкость и оперативность действий, а решение средствами ИКТ – их системность, обобщенность, самостоятельность.

Применение названной технологии с большой долей вероятности позволяет определить, какие именно задания (задачи) будут успешно выполнены студентом, а какие вызовут затруднения; какой теоретический материал усвоен, а какой требует дополнительной работы; какие задачи будут обеспечивать умение студента справляться с заданиями различного уровня сложности, способствовать развитию ТМ. Накопление опыта решения задач, осмысление теоретических сведений благодаря их использованию в учебной деятельности вырабатывает у студентов способность анализировать реальные технологические ситуации и проблемы, находить пути их рационального решения.

Обработка результатов исследования проводилась с помощью двустороннего критерия Пирсона, где $\chi_{\text{крит}} = 5,99$. В результате обработки была выявлена статистически достоверная разница между группами студентов в начале и в конце эксперимента (в экспериментальной группе $\chi_{\text{эмп}} = 15,78$, в контрольной $\chi_{\text{эмп}} = 6,68$). В экспериментальной группе показатели развития ТМ оказались значительно выше, чем в контрольной группе. Это дает достаточные основания для вывода об эффективности влияния средств ИКТ на развитие ТМ.

Таким образом, результатом включения студентов в преобразовательную, моделирующую деятельность посредством применения задачного подхода и ИКТ является осознание и осмысление ими своих действий, приемов и способов деятельности; умение находить оптимизационные варианты альтернативных решений, самостоятельно, творчески и критически мыслить, видеть возникающие трудности и обнаруживать различные пути их рационального решения, планировать свою деятельность – иными словами, результатом является эффективное развитие ТМ.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 5-е изд. М.: Академия, 2010. 187 с.
3. Загвязинский В. И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 128 с.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 192 с.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Редакция журнала теоретических и прикладных исследований сообщает, что в конце октября 2011 года журнал принял участие в 19-й специализированной выставке «Образование. Работа. Карьера» и был удостоен Диплома выставки за активную информационную поддержку развития инновационных процессов в образовании Уральского региона



АВТОРЫ НОМЕРА

Арсеньев Кирилл Сергеевич – аспирант кафедры информационных технологий в образовании Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, Красноярск. E-mail: ar.kirill@gmail.com

Гнатышина Елена Александровна – доктор педагогических наук, доцент, директор Профессионально-педагогического института Челябинского государственного педагогического университета, Челябинск. E-mail: chrpi@mail.ru; mor9@mail.ru

Долженкова Елена Владимировна – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления в промышленности Нижнетагильского технологического института (филиала Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина), Нижний Тагил. E-mail: lenag1981@mail.ru

Жеглова Ольга Александровна – соискатель академической кафедры методологии и социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: jeglovaa@inbox.ru

Игонина Екатерина Вячеславовна – аспирант кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: ig_ekaterina@mail.ru

Кажикенова Сауле Шарapatовна – доктор технических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова, Караганда. E-mail: Sauleshka555@mail.ru

Кобякова Марина Валерьевна – аспирант академической кафедры теории и методологии социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: Kobyakova.marina@mail.ru

Маврина Ирина Николаевна – аспирант кафедры экономической теории Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: iraiika@bk.ru

Мокронос Александр Германович – доктор экономических наук, директор Института экономики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Mokronosov@rsvpu.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: inobr@list.ru

Оспанова Бикеш Ревовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Карагандинского государственного технического университета, Караганда. E-mail: Sauleshka555@mail.ru

Пятых Ирина Константиновна – ассистент кафедры психофизиологии и психофизики, соискатель степени кандидата психологических наук Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: ir-konstant@mail.ru

Стеценко Ирина Александровна – доктор педагогических наук, декан факультета информатики и управления Таганрогского государственного педагогического института им. А. П. Чехова, Таганрог. E-mail: istetsenko@mail.ru

Трифорова Ольга Васильевна – начальник отдела политехнического отделения ГБОУ ДПО «Дворец молодежи», Екатеринбург. E-mail: ov.trifonova@mail.ru

Чапаев Николай Кузьмич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: chapaev-N-K@yandex.ru

Чошанов Мурат Аширович – доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо, Техас (США). E-mail: mouratt@utep.edu

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Chapraev N. K., Choshanov M. A. Creative Pedagogy: Problems, Controversies, Ways out

3

ECONOMY AND EDUCATION

Mokronosov A. G., Dolzhenkova Y. V., Mavrina I. I. Business as the Main Vector of Higher School Strategic Development

28

VOCATIONAL EDUCATION

Gnatyshina Y. A. Developing Harmonization of Industrial Workforce and Vocational Teaches Training

40

Stetsenko I. A. The Reflective Model of Pedagogic Education

50

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Pyatykh I. K. Comparative Studies of the Left- and Right-Handed People's Temperament

59

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Arsenyev K. S. Developing the Critical Thinking of Higher School Students

68

FURTHER EDUCATION

Novoselov S.A., Trifonov O.V. The Young Inventors and Innovators' Tournament as a Means of Complex Creativity Development

83

EDUCATION ABROAD

Kazhikenova S. S., Ospanova B. P. The Research Trends in Linguistics and the Russian Language Studies in Kazakhstan

97

CONTENTS

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Zheglava O. A. Cross-Subject Integration as a Pedagogic Condition for Developing Students' Humanitarian Culture

111

CONSULTATIONS

Igonina Y. V. Implementing Students' Portfolio in Professional Competences Diagnostics at Higher School

123

Kobyakova M. V. The Problem Solving Approach as a Developing Factor of Students Technological Thinking at Secondary Vocational Schools

133

SCIENCE LIFE

144

ISSUE AUTHORS

145

CONTENT 2011

149

СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2011 ГОД

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Герт В. А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении, 1; 4

Мубинова З. Ф. Определение понятия «поликультурное воспитание» в российской педагогике: основные теоретические подходы, 1; 13

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Белякова Е. Г., Дегтярев С. Н. Оценка смыслообразующего потенциала инновационного образовательного процесса, 3; 3

Борисенков В. П. Что такое образование сегодня?, 7; 3

Гапонюк П. Н. Развитие современного образования как модели опережающего типа, 7; 22

Джуринский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе, 4; 3

Загвязинский В. И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации, 7; 14

Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Давыдова Н. Н. Институциональное обеспечение образовательных инноваций, 9; 3

Игнатов С. Б. Экологическая компетентность в контексте образования для устойчивого развития, 1; 22

Никандров Н. Д. Гражданское воспитание в современной России, 2; 3

Причинин А. Е. Инновационное образование: основания принципа «неопределенности», 5; 29

Садырин В. В. Рационализация профильного обучения в условиях разноуровневых муниципальных образований, 5; 39

Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения, 10; 3

Яковлев С. В. Ценностная детерминация жизненного и познавательного опыта личности, 4; 28

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Игнатов С. Б. Концептуальные основания экологической деонтологии, 4; 46

Лившиц В. Две концепции инженерного образования: анализ в свете компетентностного подхода, 9; 30

Максимова Е. А. Фреймовый подход в педагогических исследованиях, 4; 55

Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества, 5; 3

Постановление совместного расширенного заседания Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ и Президиума Российской академии образования, при участии ректоров и проректоров вузов, председателей диссертационных советов, ведущих кафедрами педагогики, психологии, дефектологии, методик преподавания, 5; 27

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Антипина И. О. Современные подходы к определению профессионально значимых компетенций директора школы в отечественной педагогической науке и практике, 9; 21

Гапонюк П. Н. Государственные программы как инструмент управления качеством подготовки специалистов в высшей школе, 6; 3

Гольшев И. Г. Проектирование региональной модели управления интеграцией профессионального образования и производства, 8; 15

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Горбунова Л. Г. К вопросу проектирования модульной программы прикладной химии в рамках компетентного подхода, 3; 16

Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования, 8; 3

ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Аликперов И. М. Возможности и проблемы подготовки креативных работников для постиндустриальной экономики, 6; 12

Кузнецов А. И. Экономика социокультурной сферы как фактор инновационного развития региона, 4; 37

Мокроносков А. Г., Долженкова Е. В., Маврина И. Н. Предпринимательство как вектор стратегического развития вуза, 10; 28

Татаркин А. И., Татаркин Д. А. Инновационная миссия модернизации общественного уклада как потребность устойчивого развития России, 6; 21

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аникина А. С. Профессионально-ориентированные правовые задачи как средство формирования правовой компетентности будущего педагога, 8; 24

Гнатышина Е. А. Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода, 10; 40

Доценко И. Г. Развитие социально-педагогического потенциала будущих менеджеров, 5; 55

Жохов А. Л. О культуре профессионала как о главном ориентире модернизации современного образования, 9; 42

Калугина Т. Г., Корнещук Н. Г., Овчинникова И. Г. Рамка квалификаций для Уральского региона в контексте Европейского пространства высшего образования, 2; 16

Колесников А. К. Концепция измерения сложности образовательной программы, 7; 33

Листвин А. А. Подготовка педагога профессионального обучения: проблемы и тенденции, 4; 62

Мокроусова О. А. Подготовка экспертов по независимой оценке рисков в вузах пожарно-технического профиля, 6; 45

Назарова Л. И. Актуальные вопросы развития инновационной образовательной среды вуза, 7; 47

Новоселов С. А., Туркина Л. В. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности, 2; 31

Панкина М. В., Захарова С. В. Методы творческого мышления как составляющая содержания научно-исследовательской подготовки студентов педагогических вузов, 8; 35

Попов А. И. Создание олимпиадного движения как самостоятельной формы организации творческой подготовки студентов, 9; 52

Прокопьев В. П. О роли математики для подготовки кадров в инновационной экономике, 9; 60

Радыгина Е. Г. Формирование готовности студентов к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства, 4; 69

Рачковская Н. А. Педагогическая теория становления эмоциональной культуры социального педагога в вузе, 5; 63

Сопегина В. Т. Междисциплинарный комплекс как средство интеграции педагогических и специальных знаний в непрерывном профессионально-педагогическом образовании, 3; 28

Стеценко И. А. Рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования, 10; 50

Тельманова Е. Д. Ценностные ориентации ремесленника-предпринимателя как педагогическая проблема, 8; 45

Эрганова Н. Е., Мугинова Г. Р. Возможности интегративно-технологических задач при реализации компетентностного подхода в профессиональном обучении, 3; 36

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Васильева И. В. Контекстно-зависимый подход в психодиагностике, 5; 72

Ведута О. В. Психолого-педагогические особенности становления учебной мотивации студентов, 7; 55

Иванова Е. С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, 1; 33

Иванова Е. С. Половозрастные особенности эмоционального интеллекта и его структурных компонентов, 7; 65

Казачихина М. В. Формирование установки на инновационную деятельность у педагогов, 2; 42

Кашук Я. Н. Переживание смыслового кризиса в юношеском возрасте, 6; 52

Марчук Н. Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога, 6; 60

Неумоева-Колчеданцева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте, 1; 42

Пятых И. К. Сравнительное исследование темперамента правой и левой руки, 10; 59

Серпионова Е. И. Особенности межполушарной асимметрии, личности и речи учащихся разных образовательных профилей, 6; 72

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Золотых Н. В., Остроумова Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления, 5; 83

Чапаев Н. К., Акимова О. Б., Верещагина И. П. Учение Тейяра: к обоснованию проекта «ноосферная педагогическая акмеология», 7; 75

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Башманова Е. А. Социальная стратификация как атрибут образовательного пространства и фактор социализации учащихся, 7; 86

Беликова Л. Ф., Степанова А. И. Проблемы профессиональной адаптации выпускников ремесленных специальностей, 1; 52

Ефимова Г. З. «Социальная скорость» как ключевая характеристика актора инновационной экономики, 4; 78

Прямикова Е. В. Инертность системы образования: миф или реальность, 2; 53

Швецова А. В. Развитие гендерной культуры в системе образования, 2; 63

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Беляева М. А. Социально-культурные технологии формирования репродуктивной культуры будущих родителей, 5; 109

Иванова Н. П. Технология структурирования социально-педагогических ситуаций на основе тезаурусного подхода, 6; 82

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бенин В. А. Педагогическая культурология, 2; 73

Гудова М. Ю. Постграмотность как актуальная проблема современной культуры, 9; 69

Золотарева Л. Р. Концептуальные основы полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства, 5; 91

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Андреева О. Н. Изучение эффективности распознавания изображения в различных зонах экрана монитора для успешного введения интерактивного учебного диалога, 8; 85

Арсеньев К. С. К проблеме формирования критического мышления у студентов вуза, 10; 68

Журухин Г. И., Руткаускас Т. К. Виртуальное моделирование в практике преподавания (на примере экономических дисциплин), 4; 91

Петров С. Б., Телеева Т. П. Моделирование информационного обеспечения практикума: педагогический аспект, 2; 85

Овчинникова К. Р. Дидактические инструменты вчера и сегодня, 4; 97

Хуб Х., Лукичева М. В. Метод представления и анализа взаимовлияющих элементов комплексной системы, 1; 63

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Бородина Н. В., Мирошин Д. Г., Шестакова Т. В. Педагогические условия проектирования и организации кейс-технологии в дистанционном обучении на основе модульного подхода, 5; 99

Гапонюк П. Н. Модель педагогических технологий профессионально-ориентированного опережающего довузовского обучения, 8; 57

Обласова Т. В. Развитие учебно-информационных умений школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин, 8; 67

Шиварев П. В. Система вопросов в аксиологически ориентированной проектной технологии как дидактический инструмент обучения и воспитания (на основе анализа опыта реализации программы Intel «Обучение для будущего»), 2; 95

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Доронов С. Г. Сюжетная игрушка: история и современность, 9; 109

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Бухарова Г. Д. Основные понятия теории решения задач и теории обучения решению задач, 3; 44

ЗДОРВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ревенко Е. М., Никитина Н. В., Сальников В. А. Соотношение двигательных и умственных способностей у школьников 5–6-х классов, 3; 59

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Борисова Е. А. Новый подход к устранению заикания у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, 4; 108

Наумов А. А. Развитие самостоятельности в физкультурно-оздоровительной деятельности у старших дошкольников с легкими и средними двигательными нарушениями при детском церебральном параличе, 7; 107

Шишова Т. В. Использование логопедического тренажера «Дельфа-142» при коррекции нарушений речи у старших дошкольников с дизартрией, 7; 118

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Буйлова А. Н. Формирование системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования детей города Москвы в современных условиях, 9; 88

Ганаева Е. А. Формирование готовности директоров средних школ к инновационной деятельности, 7; 127

Накишова Е. Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление, 3; 71

Новоселов С. А., Трифонова О. В. Турнир юных изобретателей и рационализаторов как средство комплексного развития творческих способностей, 10; 83

Франц А. С., Рямова К. А., Розенфельд А. С. Поддержание жизненной позиции пожилого человека в образовательном пространстве фитнес-клуба, 8; 94

Чупина В. А. Рефлексивные методики в последипломном образовании управленческих кадров, 9; 100

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Барышникова О. М. Теоретические основания педагогики С. Френе в контексте реформаторского течения «Новое воспитание», 3; 81

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Кажикенова С. Ш., Оспанова Б. Р. О тенденциях научных исследований в области языкознания и изучения русского языка в Казахстане, 10; 97

Тидеманн Б. Дуальная система – немецкая форма профессионального образования, 6; 112

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Еремеева О. В. Общие принципы отбора невербальных средств коммуникации в рамках социокультурного подхода в процессе обучения иностранному языку, 8; 104

Жеглова О. А. Межпредметная интеграция как педагогическое условие развития гуманитарной культуры студентов вуза, 10; 111

Лазарева О. А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному, 9; 78

Плетьго Т. Ю. Роль когнитивных стилей в формировании читательской компетентности студентов вуза в условиях межкультурной коммуникации, 8; 112

Семенова Ю. А. Диалог культур в билингвальном образовании как ресурс формирования коммуникативной компетенции учащихся, 6; 90

Тимонина И. В. О корреляции педагогического и риторического идеалов К. Д. Ушинского, 2; 104

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Лурье Л. И. Может ли учебник стать захватывающим чтением?, 6; 100

Лурье Л. И. Образование глазами математика, 7; 139

Лурье Л. И. Что значит быть «самой читающей страной в мире»?, 5; 120

ДИСКУССИИ

Бенин В. А. О религиозной культуре и светской этике, 1; 76

Парамонова А. Е. Организация работы с родителями по нравственному воспитанию младших подростков в рамках курса «Основы православной культуры», 2; 114

Шемятихина Л. Ю. Экономическая Я-концепция как предмет мультидисциплинарных исследований, 1; 85

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Кислов А. Г., Плотникова Е. В. Изоляционизм в профессии педагога, 3; 92

Котляров И. Д. Проблемы функционирования российской системы научных публикаций и пути их решения, 1; 92

Лурье Л. И. Поможет ли надзор сотрудничеству субъектов образования?, 8; 125

Минина О. Ю., Мясникова Л. А. Ценности современного общества и кризис классического университетского образования: кого и как формировать?, 3; 100

КОНСУЛЬТАЦИИ

Аблаев Е. В., Мамалыга Р. Ф. Пропедевтика формирования понятия «фрактал» на примере курса «Фракталы в Лого», 9; 123

Ерохина Л. Ю. О готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности, 3; 116

Иголина Е. В. Применение студенческого портфолио в диагностике профессиональных компетенций студентов вуза, 10; 123

Кобякова М. В. Задачный подход как средство развития технологического мышления студентов технического ссуза, 10; 133

Копылова Е. А. Диалоговые стратегии как фактор смыслообразования в дидактическом взаимодействии, 1; 102

Кочнев В. П. Проблемные математические задачи как средство развития творческих способностей учащихся, 3; 108

Крапивина Л. А. Формирование социальной компетентности подростков в разновозрастных объединениях позитивной направленности, 4; 119

Ладошкин Н. А. Проблема определения и использования понятия «интеллектуальный потенциал школьника», 2; 122

Мельников Ю. Б. Алгебраический подход к созданию и применению презентаций учебного назначения о математике как инструмента развития когнитивной компетенции, 5; 129

Ососова М. В. Критерии и показатели оценки профессионального самоопределения учащихся на этапе предпрофильной подготовки, 2; 128

Шулер И. В. Психолого-педагогические механизмы развития читательской культуры личности в процессе обучения в вузе, 8; 131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Белякова Е. Г., Обласова Т. В., Плотников А. Д. Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект): обзор материалов конференции, 4; 130

Бухарова Г. Д. Научное обеспечение профессионального и профессионально-педагогического образования, 2; 136

Круглый стол «Новое ремесленное образование в России: состояние, проблемы, перспективы», 6; 124

Научно-образовательная школа «Интегральная индивидуальность человека и психолого-педагогическое обеспечение ее развития в системе непрерывного образования» члена-корреспондента РАО Б. А. Вяткина, 1; 129

Научно-образовательная школа «Информационные технологии в образовании» члена-корреспондента РАО Е. К. Хеннера, 3; 125

Развитие научного потенциала системы образования на Урале, 1; 112

CONTENTS 2011

THEORY OF EDUCATION

Gert V. A. The Problem of Educational Process Players in the Modern Educational Establishment, 1; 4

Mubinova Z. F. The Concept of Multicultural Education in Russian Pedagogy, 1; 13

GENERAL EDUCATION

Belyakova E. G., Degtyaryov S. N. Assessment of the Sense Building Potential of the Innovative Educational Process, 3; 3

Borisenkov V. P. What Is Education Today? , 7; 3

Gaponyuk P. N. Modern Education Development as the Advancing Type Model, 7; 22

Dzhurinsky A. N. Educational Problems of Multinational Society in Russia and in the West, 4; 3

Zagvyazinsky B. I. Social Functions of Education and its Strategic Guidelines at the Time of Modernization, 7; 14

Zeyer E. F., Novoselov S. A., Davydova N.N. Institutional Guaranteeing of Educational Innovations, 9; 3

Ignatov S. B. Ecological Competence in the Context of Education for Sustainable Development, 1; 22

Nikandrov N. D. Secular Education in Modern Russia, 2; 3

Prichinin A. Y. Innovative Education: the Bases of the «Uncertainty» Principle, 5; 29

Sadyrin V. V. Rational Ways of Improving the Profile Training in Municipal Units of Different Levels, 5; 39

Chapaev N. K., Choshanov M. A. Creative Pedagogy: Problems, Controversies, Ways out, 10, 3

Yakovlev S. V. Value Determination of Personal Cognition and Life Experience, 4; 28

METHODOLOGY PROBLEMS

Ignatov S. B. Conceptual Foundation of the Ecological Deontology, 4; 46

Livshits V. Two Concepts of Engineering Education: the Analysis from the Competence Approach Perspective, 9; 30

Maksimova Y. A. Framing Approach to Pedagogic Research, 4; 55

Feldshteyn D. I. The Problems of Quality Control of Psycho Pedagogic Thesis Research and their Compliance with Up-to-date Scientific Knowledge and Social Requirements, 5; 3

The Resolution of the Joint Enlarged Presidium Session of the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Education and Sciences and the Presidium of the Russian Academy of Sciences with the Participation of the Rectors, Pro-rectors, Chairmen of the Dissertation Counsels, Heads of the Departments of Pedagogy, Psychology, Defectology and Teaching Methods, 5; 27

MANAGEMENT OF EDUCATION

Antipina I. O. Modern Approaches to Defining the Secondary School Headmasters' Professional Competences in the Russian Pedagogic Science and Practice, 9; 21

Gaponyuk P. N. State Curricula as the Quality Management Instrument in Technical Staff Training at Higher School, 6; 3

Golyshv I.G. Developing the Regional Model Managing the Integration of Education and Production, 8; 3

EDUCATIONAL STANDARDS

Gorbunova L. G. Designing Modular Program on «Applied Chemistry» in the Context of Competence Approach, 3; 6

Zeyer E. E., Simanyuk E. E. Competence Approach as a Realization Factor of Innovative Education, 8; 3

EDUCATION AND ECONOMY

Alikperov I. M. Problems and Opportunities of Creative Workforce Training in Postindustrial Economy, 6; 12

Kuznetsov A. I. Socio-cultural Economy as a Factor of Regional Innovative Development, 4; 37

Mokronosov A. G., Dolzhenkova Y. V., Mavrina I. I. Business as the Main Vector of Higher School Strategic Development, 10; 28

Tatarkin A. I., Tatarkin D. A. Innovative Mission of the Social Order Modernization as the Requirement for Steady Development of Russia, 6; 21

VOCATIONAL EDUCATION

Anikina A. S. Professionally Oriented Law Problems Complex as a Means of Developing Future Teachers' Law Competence, 8; 24

Gnatyshina Y. A. Promoting Harmonization of Industrial Workforce and Vocational Teaches Training, 10; 40

Dotsenko I. G. Developing Socio Pedagogic Potential of the Future Managers, 5; 55

Zhochov A. L. Professional's Culture as the Main Reference Point in Reorganizing the Modern Education, 9; 42

Kalugina T. G., Korneshchuk N. G., Ovchinnikova I. G. Job Qualification Rating System in the Ural Region in the Context of European High Education, 2; 16

Kolesnikov A. K. The Concept of Complexity Measurement of Educational Curricula (Taking as an Example the Higher Vocational Training Curricular), 7; 33

Listvin A. A. Vocational Teacher Training: Problems and Trends, 4; 62

Mokrousova O. A. Experts Training in Independent Risk Assessment at Higher Schools of the Fire Prevention Technical Profile, 6; 45

Nazarova L. Y. Actual Issues of Developing Innovative Educational Environment at Higher Educational Institutions, 7; 47

Novosyolova S. A., Turkina L. V. Creative Tasks on Descriptive Geometry as a Means of Developing Integrated Estimated Basis of Engineering graphic Activities, 2; 31

Pankina M. B., Zakharova S. V. Creative Thinking Techniques as Part of Students' Research Training at Pedagogic Higher Schools, 8; 35

Popov A. I. The Olympiad Movement as an Independent Form of Students' Creative Training, 9; 52

Prokofyev B. P. The Role of Mathematics in Workforce Training in Innovative Economy, 9; 60

Radygina Y. G. Developing Students' Professional Readiness for Interaction in Hospitality Industry, 4; 69

Rachkovskaya N. A. Pedagogic Theory of Developing Emotional Culture of Social Teachers in Higher Educational Institutions, 5; 63

Sopegina V. P. Interdisciplinary Education as a Means of Integration of Pedagogical and Special Knowledge in Continuous Teacher Training, 3; 88

Stetsenko I. A. The Reflective Model of Pedagogic Education, 10; 50

Telmanova Y. D. Self-Employed Craftsmen's Common Values as a Pedagogic Problem, 8; 45

Egranova N. E., Muginova G. R. Integrated Technological Problems in the Context of Competence Approach in Vocational Training, 3; 36

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Vasilyeva I. V. Context-sensitive Approach as a Way of Overcoming the Problems of Modern Psycho Diagnostics, 5; 72

Vedutova O. V. Psychological Pedagogic Peculiarities of Developing Students' Motivation at Secondary Technical Schools, 7; 55

Ivanova E. S. Peculiarities of Emotional Intelligence of Teenagers, 1; 33

Ivanova Y. S. Age and Gender Peculiarities of Emotional Intelligence and Its Structural Components, 7; 72

Kazachikhina M. V. Developing Teachers' Attitude to Innovative Work, 2; 42

Kashchuk Y. N. Experiencing the «Meaning of Life Crisis» in Adolescence, 6; 52

Martchuk N. Y. Distinctive Features of Teacher's Personal and Professional Orientation, 6; 6

Neumoeva-Kolchedantseva E. V. Loneliness as a Psychic Phenomenon and Resource of Personality Growth for Teenagers, 1; 42

Pyatykh I. K. Comparative Studies of the Left- and Right-Handed People's Temperament, 10; 59

Serpionova Y. L. Peculiarities of Hemispheric Asymmetry, Student's Personality and Speech, 6; 72

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Zolotykh N. V., Ostroumova Y. N. Psychological and Pedagogical Facilitation of the Higher School Students' Personal and Professional Formation, 5; 83

Chapaev N. K., Akimova O. B., Vereshchagin I. P. Substantiating the Project of the «Noospheric Pedagogic Acmeology» in the Context of Teilhard de Charden Teaching, 7; 75

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Bashmakova Y. A. Social Stratification as an Attribute of Educational Environment and Students' Socialization Factor, 7; 86

Belikova L. F., Stepanova A. I. Problems of Professional Adaptation of Vocational School Leavers, 1; 52

Yefimova G. Z. «Social Speed» as a Key Characteristic of Innovative Economy Actor, 4; 78

Pryamikova E. V. Inertia of Educational System: Myth and Reality, 2; 53

Shvetsova A. V. Developing Gender Culture in the System of Education, 2; 63

SOCIAL PEDAGOGY

Belyaeva M. A. Cultural Practices of Future Parents Training, 5; 109

Ivanova N. P. The Technique Aimed at Structuring Socio-Pedagogic Situations and Based on Thesaurus Approach, 6; 82

CULTURE STUDIES

Benin L. V. Pedagogic Culture Studies, 2; 73

Gudova M. Y. Post-literacy as the Urgent Problem of Modern Culture, 9; 69

Zolotaryeva L. A. Conceptual Background of «Polyartistic Education» for Bachelors of Fine Arts, 5; 91

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Andreyeva O. N. Studying the Image Recognition Efficiency in Different Monitor Zones for Achieving Successful Interactive Educational Dialog, 8; 85

Arsenyev K. S. Developing the Critical Thinking of Higher School Students, 10; 68

Zhurihin G. I., Rutkauskas T. K. Virtual Modeling in Applied Pedagogy (Taking as an Example the Economic Disciplines), 4; 91

Petrov S. B., Telepova T. P. Modeling Database of Practical Work, 2; 85

Ovchinnicov K. R. Didactic Tools of Today and Yesterday, 4; 97

Hub H., Lukichova M. V. The Method Used for Identifying and Analyzing the Interacting Elements of a Complex System, 1; 63

PEDAGOGIC AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Borodina N. V., Miroshin D. G., Shestakova T. V. Pedagogic Conditions for Development and Implementation of Case-technology in Education, Based on the Modular Approach, 5; 99

Gaponyuk P. N. Pedagogic Technique Model of Advancing Professional Pre-University Training, 8; 57

Oblasova T. V. Developing the Information Training Skills of Schoolchildren in the Process of Learning the Humanities Subjects, 8; 67

Shivarev P. V. Axiology-oriented Project Technology as a Didactic Educational Tool, 2; 95

PRESCHOOL EDUCATION

Doronov S. G. The Pretend Play: History and Present Situation, 9; 109

METHODS OF EDUCATION

Bukharova G. D. Basic Concepts of Problem Solving and Problem Solving Training, 3; 44

HEALTH PRESERVING TECHNOLOGIES

Revenko E. M., Nikitina N. V., Salnikov V. A. Correlation between Motive Development and Intellectual Abilities of Teenagers

SPECIAL PEDAGOGY

Borisova A. New Approach to Stammering Elimination of Preschoolers with Speech Deficiency, 4; 108

Naumov A. A. Developing Independence of Senior Preschool Children with Cerebral Paralysis in Physical Recreation Activities, 7; 107

Shishova T. V. Using «Delfa-142» logopaedic Simulator for Speech Disturbance Correction of Senior Preschool Children Having Disarthria, 7; 118

FURTHER EDUCATION

Buylova L. N. Developing the System of Further Teacher Training for Children's Extra-Curricula Education in Moscow, 9; 88

Ganaeva Y. A. Developing Readiness of Secondary School Headmasters, 7; 127

Nakishova E. Y. Children's Choral Theatre as an Art-Pedagogic Phenomenon, 3; 71

Novoselov S. A., Trifonov O. V. The Young Inventors and Innovators' Tournament as a Means of Complex Development of Creativity, 10; 83

Tchupina V. A. Reflective Techniques in Post-Graduate Education of Managerial Staff, 9; 100

Frants A. S., Ryamova K. A., Rozenfeld A. S. Supporting Elderly People's Vitality in the Educational Environment of Fitness Club, 8; 94

HISTORY OF PEDAGOGY

Baryshnikova O. M. Theoretical Bases of C. Freinet's Pedagogy in the Context of the «New Education» Reformatory Movement, 3; 81

EDUCATION ABROAD

Kazhikenova S. S., Ospanova B. P. The Research Trends in Linguistics and the Russian Language Studying in Kazakhstan, 10; 97

Tideman B. Dual System – the German Type of Vocational Training, 6; 112

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Zheglova O. A. Cross-Subject Integration as a Pedagogic Condition for Developing Students' Humanitarian Culture, 10; 111

Lazareva O. A. The Issue of Conceptual Knowledge Formation in the Process of Teaching Russian as a Foreign Language, 9; 78

Semyenova Y. L. Culture Dialog in Bilingual Education viewed as a Developing Resource of Student's Communicative Competence, 6; 90

Timonina I. V. On the Correlation of Pedagogic and Rhetorical Ideals of K. D. Ushinsky, 2; 104

SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Lurye L. I. Can the Textbook Reading Be Exciting?, 6; 100

Lurye L. I. Education from a Mathematician's View Point, 7; 139

Lurye L. I. What Is the Meaning of «Being the Utmost Reading Country»? 5; 120

DISCUSSIONS

Benin V. L. Religious Culture and Secular Ethics, 1; 76

Paramonova A. E. Working with Parents on the Moral Education of Teenagers within the Framework of the «Bases of the Orthodox Church» Course, 2; 114

Shemyatikhina L. Y. The Economic «I-concept» as an Object of Multidisciplinary Research, 1; 83

VIEWPOINT

Kislov A. G., Plotnikova E. V. Isolationism Inherent in the Profession of a Teacher, 3; 92

Kotlyarov I. D. The Russian System of Scientific Journals: Problems and Solutions, 1; 92

Lurye L. I. Can the Supervision Promote Cooperation of the Educational Process Participants?, 8; 125

Minina O. Y., Myasnikova L. A. Modern Values and the Crisis of Classical University Education, 3; 100

CONSULTATIONS

Ablayev Y. V., Mamalyga R. F. The Propaedeutic Formation of the «Fractal» Concept Illustrated by the «Fractals in Logo» Course, 9; 123

Erokhina L. Y. Students Readiness for the Process of Setting Goals in Educational Activities, 3; 116

Igonina Y. V. Implementing Students' Portfolio in Professional Competence Diagnostics at Higher School, 10; 123

Kobyakova M. V. The Problem Solving Approach as a Developing Factor of Students Technological Thinking at Secondary Vocational Schools, 10; 133

Kopylova E. A. Dialogue Strategies as a Factor of Meaning Formation Process in Didactic Interaction, 1; 102

Kochnev V. P. Problematic Mathematical Tasks as a Means of Developing Students' Creative Abilities, 3; 108

Krapivina L. A. Developing Teenagers' Social Competences in Mixed-Age Associations with a Positive Attitude, 4; 119

Ladoshkin N. A. Defining and Applying the Notion of Intellectual Potential of a Pupil, 2; 122

Melikov Y. V. Algebraic Approach to Educational Presentations on Mathematics, 5; 129

Ososova M. V. Assessment Criteria and Indices of Students' Professional Choice at the General Vocational Training Level, 2; 128

Shuler I. V. Psychological Pedagogic Mechanism of Developing Students' Reading Culture at Higher Educational Institutions, 8; 131

SCIENCE LIFE

Belyakova Y. G., Oblasova T. V., Plotnikov L. D. Personality development in Socio-cultural Information Environment of Modern Education (Regional Aspect): the Conference Materials Review, 4; 130

Bukharova G. D. Scientific Facilitation of Vocational and Pedagogic Education, 2; 136

Round Table Discussion: «Modern Vocational Education in Russia: Conditions, Problems and Perspectives», 6; 124

Scientific-Educational School: «IT in Education» by E. K. Khenner, Associate Member of the Russian Academy of Education, 1; 129

Scientific-Educational School: «The Integrated Individuality and Pedagogic and Psychological Personal Development in the System of Continuous Education» by B. A. Vyatkin, Associate Member of the Russian Academy of Education, 3; 125

Scientific Potential Development of the Educational System in the Ural Region, 1; 112

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: **www.urogaio.ru**

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления
 подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ										
		АБОНЕМЕНТ на		газету								
				журнал								
				20462								
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»								
		(наименование издания)		Количество комплектов								
		на 200__ год по месяцам										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
		(почтовый индекс)		(адрес)								
Кому												
		(фамилия, инициалы)		Тел. b41								
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА								
				газету								
				журнал								
				20462								
ПВ	ме-	ли-	тер									
сто												
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»								
				(наименование издания)								
Стои-	подписки			Кол-во								
мость	переадре-			комплек-								
	совки			тов								
		на 200__ год по месяцам										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
		(почтовый индекс)		(адрес)								
Кому												
		(фамилия, инициалы)		Тел.								

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала www.uogoao.ru.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uogoao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 10(89)

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

Учредители: Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования», ФГАОУ ВПО «Российский государст-
венный профессионально-педагогический университет»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@urora.ru

Подписано в печать 17.12.2011. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная