

**№3 (Март) • 2012 год**



**Носов Александр Леонидович,**

*доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор кафедры экономико-управленческих и правовых дисциплин Кировского филиала ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Киров*

[Logistic\\_vgu@mail.ru](mailto:Logistic_vgu@mail.ru)

## Логистика как дисциплина изучения и как методология образовательного процесса

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможные приложения логистики в учебном процессе образовательного учреждения. Выделяются функциональные области и виды потоков, актуальные для учебного заведения. Показано, что логистика является методологией управления материальными, информационными, кадровыми и другими потоками, формирующими качество учебного процесса. Отмечается роль стратегического планирования логистики. Подчеркивается важность логистики как образовательной дисциплины, формирующей системные компетенции выпускников.

**Ключевые слова:** логистика, образование, поток, качество, стратегия, управление, компетенции, кадры.

Термин «логистика» широко используется в экономике как название дисциплины, представляющей методологию управления потоковыми процессами. В практической деятельности логистикой называют деятельность, направленную на рациональную организацию процессов движения товаров от места их возникновения до потребителей. При этом выделяется цель логистики – поставить нужные товары конкретным потребителям, в заданные время и место, в определенных количествах, с обеспечением необходимого качества, при минимальных издержках [1].

Предметом логистики являются потоки на всем пути своего следования от момента возникновения до момента полного их потребления. В качестве потоков рассматриваются: материальные (грузовые), финансовые, информационные и сервисные. Все они неразрывно связаны между собой: без финансового потока не возникает материального, а сам материальный поток может стать источником финансового потока. Материальный и финансовый потоки связаны с информационными потоками. Однако ни один из указанных потоков не может существовать без человека, который их инициирует, ими управляет и сам их потребляет.

Логистика является для человека тем инструментом, который позволяет управлять взаимосвязанными потоками, повышать их эффективность и снижать затраты на обслуживание потоков, что ведет к получению дополнительной прибыли субъектов экономических процессов регионов.

Общим методологическим принципом логистики является системный подход, основанный на функциональном, корпоративном или территориальном выделении сферы деятельности, определении целевой функции деятельности, формировании или подборе функциональных элементов или действующих лиц и объединении их в логистическую систему.

Логистика функционально включает закупочную, транспортную, складскую, распределительную деятельности, которые взаимосвязаны и взаимозависимы. Интегрирующими областями при этом выступают информационная логистика, управление запасами и логистический сервис. По акцентам приложения общую логистику можно разделить на коммерческую и производственную.

Коммерческая логистика [2] в качестве материального потока рассматривает движение сырья, комплектующих изделий, товарной продукции. В ней акценты смещены в области закупок, транспортировки, хранения и распределения. Движение товаров осуществляют субъекты коммерческой деятельности: поставщики, посредники, потребители. Взаимодействие последних образует сложные логистические системы, организованные в цепи поставок. Управление цепями поставок является предметом особого рассмотрения в логистике и часто представляется в виде отдельной дисциплины.

Традиционно производственная логистика как дисциплина представляет методологию эффективного управления материальными и информационными потоками производственных предприятий, ориентированных на массовый выпуск продукции [3]. Под материальным потоком (МП) подразумеваются:

- материальные ресурсы (МР) – входная стадия производственной системы (ПС), рассматриваемая от источников их зарождения;
- незавершенные производства (НП) – производственная стадия движения МП от входа до выхода производственной системы;
- готовая продукция (ГП) – выходная стадия ПС, включающая процесс движения ГП до потребителя и послереализационный сервис.

Информационные потоки (ИП) включают в себя всю бумажную и электронную документацию, а также данные, сопровождающие, организующие и управляющие МП.

Практика внедрения логистических методов в традиционные сферы материального производства показала их высокую эффективность. Логистика, как наука, объединила и теоретически переработала практический опыт построения логистических систем. Дальнейшее развитие логистики требует расширения областей ее использования.

Получило широкое распространение использование принципов логистики в различных видах деятельности, не связанных с материальными потоками в понимании их общей товарной сущности, но связанных с потоками некоторых специфических элементов. Таким образом появилась сельскохозяйственная логистика, пассажирская логистика, логистика туризма, финансовая логистика и т. д.

Действительно, все массовые потоковые процессы подчиняются общим закономерностям. Если эти закономерности выявлены в одной сфере приложения, то вполне логично их использовать и в новых сферах.

В качестве новой области рассмотрим учебный процесс профессионального образования, а в качестве объекта приложения логистических принципов – высшее или среднее специальное учебное заведение (ВУЗ или ССУЗ) [3]. Материальным потоком в учебном заведении являются студенты, производственным процессом – учебный процесс. На входе МП находятся абитуриенты – материальный ресурс, на выходе – специалисты – готовая продукция. Студент, находясь в учебном процессе между МР и ГП, является незавершенным производством (НП).

Рассматривая учебный процесс с точки зрения логистики, можно выделить функциональные области: закупочную, производственную, сбытовую (по терминологии логистики).

Функции закупочной логистики в учебном процессе – это организация приема, подготовительных курсов, работа с поставщиками студентов: семьей, школой, другими учебными заведениями.

Функции сбытовой логистики включают в себя трудоустройство специалистов, социальное партнерство, предоставление послевыпускного сервиса, переподготовку специалистов, взаимодействие с работодателями.

Функции производственной логистики накладываются на технологию учебного процесса. Особенностью этого процесса с точки зрения логистики является заданность временных параметров, определяемых учебным планом. Вариативной характеристикой при этом является наполнение и качество учебного процесса. При этом логистика предусматривает реализацию принципов TQM – непрерывного контроля качества.

Качество учебного процесса определяется через качество ГП, т. е. выпускника – специалиста. Понятие качества в соответствии с принципами квалиметрии можно определить количественно, как степень приближения к эталону, определяемому потребителем, или как меру способности выпускников выполнять полезные функции у работодателя.

В соответствии со стадиями жизненного цикла объекта его качество планируется, реализуется, поддерживается. Для учебного заведения планирование качества специалистов обуславливает сам подход к организации учебного процесса. Реализация качества происходит через управление качеством учебного процесса и оценивается через показатели качества его носителя – студента и специалиста-выпускника. Поддержание качества выпускника может быть достигнуто путем предоставления ему некоторого послевыпускного сервиса, сохранения связи учебного заведения с выпускником, предоставления возможности переподготовки, получения специальных знаний, консультаций и т. д.

Построение логистической системы управления учебным процессом начинается с определения цели. Целью логистического подхода к управлению учебным заведением является эффективность, целью системы управления учебным процессом является его качество. Система управления включает и организует деятельность всех участников учебного процесса: администрацию, сотрудников, преподавателей, студентов. Для обеспечения устойчивости системы и самостоятельности отдельных её элементов необходима мотивация.

Важнейшей мотивационной составляющей деятельности в реализации эффективности и качества является удовлетворение результатами. Удовлетворение включает как моральный, так и материальный аспекты. Моральными сторонами являются радость от хорошо выполненной и интересной работы, оценка результатов своего труда другими членами коллектива, удовольствие от полученных знаний и умений, хорошего взаимоотношения. Материальная сторона удовлетворённости заключается в достойном уровне заработной платы и пропорциональности получаемого вознаграждения затратам и результатам своего труда в общем процессе.

Таким образом, получаем три составляющие цепи логистики учебного процесса: эффективность, качество, удовлетворение. На основании этого формулируется миссия учебного заведения. Например, такая миссия: эффективность управления, качество обучения, удовлетворение результатами.

Более традиционным приложением логистики в учебном заведении является материальное обеспечение его жизнедеятельности. Необходимо выявлять материальные потребности, находить источники их получения, определять поставщиков, организовывать закупки, контролировать получение и распределение ресурсов, создавать необходимые запасы расходных материалов, утилизировать отслужившее оборудование. Таким образом, прослеживается поток материальных ценностей, обеспечивающих учебный, научный, хозяйственный и административные процессы. В основе лежит планирование, исполнение, контроль и оптимизация материального потока по затратам, качеству и эффективности.

Логистика может быть эффективным инструментом управления персоналом, такое приложение можно назвать кадровой логистикой. Кадровое движение содержит элементы, аналогичные элементам движения материального потока. Поиск и привлечение кадров нужной квалификации является аналогом закупочной логистики. Кадровый рост, повышение квалификации, кадровый резерв, продвижение по служебной лестнице подчиняются закономерностям производственной логистики. Даже толкающий и тянущий принципы организации потока могут быть положены в основу кадровой политики. Принципы логистического сервиса в кадровой логистике превращаются в мотивацию, социальную обеспеченность людей. Текучесть кадров, уход специалистов завершают внутрифирменный кадровый поток.

Очень важная и малоисследованная тема для учебного заведения – информационно-образовательный поток. Формирование компетенций выпускника предполагает получение им определенного количества усвоенной информации. Образовательный процесс основан на последовательном изучении ряда дисциплин, имеющих междисциплинарные связи. При этом важно, чтобы эти связи не были нарушены и чтобы при этом разные дисциплины не дублировали друг друга по некоторым вопросам. Как оптимизировать информационный поток, создающий необходимые компетенции студента, должна ответить логистика знаний.

Важнейшая компонента миссии учебного заведения – качество учебного процесса. С целью достижения планируемого уровня качества строится система управления качеством образования. Управление качеством является непрерывным процессом, требующим для своей реализации контроля достигнутого уровня, мониторинга его изменения во времени при прохождении студента через контрольные точки учебного процесса, принятия и реализации управленческих решений.

Логистика и качество методологически и системно взаимосвязаны. Невозможно обеспечить цели логистики без обеспечения соответствующего качества и невозможно обеспечить высокое качество без использования принципов логистики. В учебном процессе логистика знаний рассматривается как высококачественная услуга и как конкурентный товар. При этом образовательное учреждение рассматривается как предприятие, продукцией которого являются выпускники, обладающие всем набором показателей качества, необходимых государству.

Проблема качества актуальна для всех товаров и услуг, и ее значимость возрастает по мере перехода к рыночной экономике с ее жесткой конкурентной средой. В развитых странах реализуются программы повышения качества и конкурентоспособности продукции. Большое внимание обращается на выработку показателей, определяющих способность предприятий работать качественно и, соответственно, производить качественную продукцию. Успешно работающие предприятия имеют системы качества, подтвержденные сертификатами. Эти сертификаты являются в своем роде визитными карточками предприятий и выступают решающим аргументом при заключении международных контрактов на поставку продукции.

Механизм управления качеством представляет собой совокупность взаимосвязанных объектов и субъектов управления, используемых принципов, методов и функций управления на различных этапах жизненного цикла продукции и уровнях управления качеством. Он должен обеспечивать эффективную реализацию основных функций:

- прогнозирование потребностей рынка, технического уровня и качества продукции;
- планирование повышения качества продукции;
- нормирование требований к качеству продукции и стандартизация;

- разработка и постановка продукции на производство;
- технологическая подготовка производства;
- организация взаимоотношений по качеству продукции между поставщиками сырья, материалов, полуфабрикатов и комплектующих изделий, предприятиями-изготовителями и потребителями продукции;
- обеспечение стабильности запланированного уровня качества продукции на всех стадиях ее жизненного цикла;
- контроль качества и испытания продукции;
- профилактика брака в производстве;
- внутрипроизводственная аттестация продукции, технологических процессов, рабочих мест, исполнителей и др.;
- сертификация продукции, работ, услуг, систем качества и производств;
- стимулирование и ответственность за достигнутый уровень качества;
- внутрипроизводственный учет и отчетность по качеству продукции;
- технико-экономический анализ изменения качества продукции;
- правовое обеспечение управления качеством продукции;
- информационное обеспечение управления качеством продукции;
- материально-техническое обеспечение качества продукции;
- метрологическое обеспечение качества продукции;
- специальная подготовка и повышение квалификации кадров;
- организационное обеспечение управления качеством продукции;
- технологическое обеспечение управления качеством продукции;
- финансовое обеспечение управления качеством продукции.

Каждая из перечисленных функций должна быть встроена в образовательный процесс, переосмыслена в соответствии со спецификой деятельности образовательного учреждения и организована в поток совершенствования качества в соответствии с принципами логистики.

Внедрение логистики невозможно без стратегического планирования. Стратегический план логистики должен включать следующие компонентные модули [5]: 1) обслуживания потребителей; 2) проектирования цепей поставок; 3) формирования транспортно-логистической сети; 4) проектирования распределительных центров, складов и их операций; 5) управления транспортировкой; 6) материального менеджмента; 7) информационных технологий; 8) управления организацией и изменениями.

По каждой из восьми ключевых областей, входящих в стратегию логистики, надо получить ответы на вопросы, связанные с этими областями.

1. Каковы требования к обслуживанию каждого потребительского сегмента, уровень сервиса, виды материальных потоков?

2. Как можно добиться интеграции различных участников цепей поставок на операционном уровне?

3. При какой структуре транспортных цепей поставок затраты оказываются минимальными (с учетом обеспечения конкурентного уровня обслуживания)?

4. Какие технологии грузопереработки и хранения продукции в большей степени помогают добиться целей обслуживания потребителей, обеспечивая одновременно оптимальный уровень инвестиций в складские сооружения и оборудование?

5. Есть ли возможность сократить затраты на транспортировку как в краткосрочном, так и в долгосрочном плане?

6. Могут ли нынешние процедуры управления запасами обеспечивать удовлетворение более жестких требований к обслуживанию потребителей?

7. Какие информационные технологии требуются для обеспечения максимальной эффективности логистических операций?

8. Как следует организовать ресурсы, чтобы добиться наилучшего обслуживания и достижения операционных целей?

Ответы на эти вопросы, получаемые в последовательности, становятся основой для разработки плана логистики. Некоторые из приведенных вопросов не являются актуальными для рассматриваемой области, но они дают полноту представления о целостности логистической системы на макроуровне. Кроме того, часть терминов может восприниматься не в буквальном, а в контекстном смысле. Например, хранение продукции для материальных ценностей требует складов, а для интеллектуальных продуктов – организации баз данных и знаний. То же можно сказать о транспортировке.

На этапе реализации выбранной стратегии создается механизм развития логистической системы, использующий целевые ориентиры. Целевое управление предполагает формирование иерархии целей в виде дерева целей, разработку взаимосвязанных программ, реализующих цели, распределение имеющихся ресурсов. Определяющими положениями являются следующие.

1. Стратегическое планирование рассматривается как непрерывный процесс реализации общих правил для принятия решений и мероприятий, которыми администрация руководствуется в своей деятельности по достижению цели.

2. Методы принятия решений в логистике можно классифицировать на методы стратегического, структурного, функционального и операционного уровней.

3. Методологические принципы стратегического планирования и отбора проектов в логистике основываются на формировании дерева целей, весомости решений и проектов, оценке показателей общей и специализированной эффективности.

4. Модель оптимального управления объектом основывается на мониторинге показателей развития объекта и принятии управленческих решений, минимизирующих рассогласование с поставленной целью.

5. Социальная культура определяет эффективность функционирования и развития логистики и наряду с социальной мобильностью является главным критерием развития, что необходимо учитывать в стратегическом планировании.

6. Механизм эффективного управления инновациями является неотъемлемой составляющей стратегии развития.

Стратегическое управление логистикой предполагает переосмысление логики взаимодействия потоков самой разной природы. Данный процесс для учебного заведения является инновационным с методологической и организационной точки зрения.

Логистика как дисциплина для изучения включена в учебные планы высшей школы подготовки по направлениям менеджмента и экономики. Ее ценность для студентов заключается в системной увязке ориентированных на коммерческое приращение дисциплин в единый комплекс прикладной экономики. Логистика дает представление не только о логике материальных потоков в экономике, но и организует полученные в других предметах знания в единую систему компетенций студента.

По нашему опыту курс основ логистики был бы полезен и для учеников старших классов средней школы. Логистика может предоставить им понимание коммерции как основы бизнеса, показать единство конечной цели предпринимательства, его место в экономике государства и мира. Логистика позволяет формировать целостное мировоззрение молодых людей, дающее основу правильного выбора их жизненного пути.

Большой проблемой логистики является ее кадровое обеспечение. Кадры нужны и в сфере образования и в сфере бизнеса. Грамотных специалистов катастрофически не

хватает. Регионы совершенно не охвачены учебными заведениями, готовящими специалистов в области логистики. Почти вся подготовка сосредоточена в Москве и Санкт-Петербурге. Она характеризуется высокой стоимостью и теоретической усложненностью материала, что снижает доступность обучения. В данной области необходимы совместные действия регионов по созданию университетов, институтов, кафедр, центров переподготовки специалистов в области логистики, согласование программ подготовки и документов, удостоверяющих уровень квалификации выпускников.

Эту проблему можно решить путем создания научных и учебно-научных центров в регионах. Научный центр может осуществлять подготовку специалистов по разным видам образовательных программ в области логистики, включая транспортную, складскую, информационную, производственную и сбытовую, а также подготовку специалистов по обеспечивающим направлениям.

Основными целями образовательной деятельности центра являются:

- анализ рынка услуг по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в области логистики;
- организация повышения квалификации и переподготовка по широкому спектру программ по логистике и управлению логистическим бизнесом;
- оказание консультационных услуг логистическим организациям;
- организация и проведение семинаров, форумов, симпозиумов и тренингов, а также распространение материалов указанных мероприятий;
- разработка, издание и реализация методических материалов, отвечающих практической и производственной деятельности специалистов в логистике, учебных пособий, в том числе в электронном виде, дистанционных курсов, модульных и мультимедийных программ;
- создание и распространение в установленном законом порядке научных, учебных информационных материалов, в том числе периодических изданий;
- разработка методологии тестирования и оценки профессиональных знаний, умений и навыков специалистов в области логистики управления логистическими организациями;
- разработка стандартов профессиональной квалификации специалистов в области логистики и процедур выдачи сертификатов, соответствующих международным стандартам;
- создание единой централизованной базы данных специалистов, прошедших специализированное обучение, подготовку, переподготовку, сертификацию в области логистики;
- организация профессиональных конкурсов в области организации логистики с выдачей наград;
- осуществление координации образовательной и научной деятельности с аналогичными структурами ближнего и дальнего зарубежья.

Можно с уверенностью сказать, что логистика займет свое достойное место во всех сферах и уровнях образования и как методология управления потоками разной природы и как образовательная дисциплина, формирующая системные компетенции выпускников.

## Ссылки на источники

1. Носов А. Л. Региональная логистика. – М.: Альфа-Пресс, 2007. – 168 с.
2. Аникин Б. А., Тяпухин А. П. Коммерческая логистика. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 432 с.
3. Сковронек Ч., Сириус-Вольский З. Логистика на предприятии. – М.: Финансы и статистика, 2004. – 396 с.



4. Носов А. Л. Управление качеством учебного процесса с использованием логистики // Среднее профессиональное образование. – 2004 – № 5. – С. 8-9.
5. Сток Дж. Р., Ламберт Д. М. Стратегическое управление логистикой. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 797 с.

**Nosov Alexander,**

*Doctor of Economics, Ph.D., professor of Russian State Humanitarian University, Kirov*

[Logistic\\_vgu@mail.ru](mailto:Logistic_vgu@mail.ru)

### **Logistics as a discipline of study and as an educational methodology of the process**

**Abstract.** The article discusses the possible application of logistics in the learning process of the educational institution. Allocated functional areas and types of flows relevant to the school. It is shown that the lo-gistika management is a methodology of material, information, personnel and other threads that form the quality of the educational process. There is a strategic planning logistics. Emphasizes the importance of logistics as an educational discipline that forms the system of competence of graduates.

**Keywords:** logistics, education, flow, quality, strategy, management-determination, competence, and personnel.

**Латыпов Рустем Альбертович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественнонаучных специальностей ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», г. Сыктывкар

[latrus@mail.ru](mailto:latrus@mail.ru)

## Комплекс функционально-познавательных упражнений для обучения студентов неязыковых направлений подготовки иноязычным эмотивным высказываниям

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные типы эмотивных упражнений: на эмотивное насыщение, эмотивное моделирование и композиционное прогнозирование, а также репродуктивно-творческие упражнения. Подчеркивается важность и актуальность применения методики обучения иноязычным эмотивным высказываниям студентов неязыковых направлений подготовки в рамках функционально-познавательного подхода.

**Ключевые слова:** функционально-познавательный подход, эмотивное упражнение, репродуктивно-творческое упражнение, иностранный язык.

Еще в 1980-е годы М. В. Ляховицкий подчеркивал важность развития у специалистов с высшим образованием способности к построению иноязычного монологического высказывания профессиональной направленности: «... обучение устной речи в вузах неязыковых специальностей предстает пред нами как обязательный компонент обучения иностранному языку, как динамичная система, непрерывное функционирование которой во всех ее подразделениях может обеспечить выполнение программных требований, так необходимых высококвалифицированному специалисту с высшим образованием» [1, с. 133].

Для формирования речевых сообщений традиционно используются речевые упражнения, которые обучают: «однозначно формулировать основную мысль; синтезировать содержание, опираясь на речевой опыт и всевозможные ассоциации; последовательно развивать мысль; выражать одну и ту же мысль разными средствами; строить высказывание с учетом его прагматической ценности; соотносить высказывание с ситуацией общения; приспособляться к индивидуальным особенностям партнера по общению; формировать и реализовывать речевое намерение; адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию; прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики» [2, с. 212].

Как пишет Б. П. Годунов, «иностраный язык постепенно становится общепризнанным атрибутом профессии, в результате чего в методике преподавания иностранных языков появляются познавательно-ориентированные направления: коммуникативно-содержательное, компетентностное, лингвоэтнокультурное и др. В их основе лежит функционально-познавательный подход, заключающийся в интеграции познавательных и лингвовербальных действий с текстовыми материалами при постоянном сочетании тех и других с иноязычными речевыми поступками обучающихся» [3, с. 6].

По мнению Б. П. Годунова, «принципиальная особенность функционально-познавательного подхода заключается в том, что ... обучение иностранному языку не может быть бессодержательным, т. е. лишенным познания. Каждый акт общения, включающий наряду с коммуникативным, интерактивный и перцептивный механизмы, должен обладать в абсолютном большинстве случаев не только субъект-субъектной, но и субъект-предметной связью, направленной на переработку содержательного ма-

териала. Для достижения единства познания и общения нужны постоянные взаимопереходы и взаимопроникновения двух основных мотивов, обеспечивающих деятельностную (внутреннюю) мотивацию: «могу-хочу» и «познаю-смогу». В учебной практике это обеспечивается, в частности, четырехкомпонетной структурой заданий к упражнениям: очерк ситуации, указание на возможный источник познавательной информации, указание на необходимый языковой материал (через его функцию) и целеустановка на ожидаемое (прогнозируемое преподавателем) речевое действие (действия) – разъяснить, обосновать, поинтересоваться, уточнить и т. д. При необходимости целеустановка подкрепляется формально-языковыми опорами» [4].

Одно из основных положений функционально-познавательного подхода состоит в том, что обучение иностранному языку ведется в единстве с развитием у студентов познавательных способностей. Такое единство достигается благодаря целенаправленному использованию текстов, когда текст не является объектом пересказа, а служит источником предметно-содержательной и лингвистической информации. Обучающемуся предлагается не следовать авторскому замыслу, а решать на основе текста определенные функционально-познавательные задачи. Уже в самом начале обучения студент, осуществляя выборочное использование текстового материала, делает это как относительно самостоятельный субъект. При этом говорящий пользуется языковым материалом и осваивает таким образом определенные иноязычные навыки, обладающие изначально элементом лабильности (т. е. качеством умения) и сохраняющие в то же время свойственное навыку следование речевым образцам из текста. Задача функционально-познавательного подхода заключается и в последовательном обучении студентов иноязычной текстовой деятельности с прогрессирующей тенденцией перехода от использования авторских к созданию самобытных иноязычных текстов. Методика обучения иностранным языкам в рамках функционально-познавательного подхода с целеустановкой на развитие языковой личности обретает осязаемые черты в овладении обучающимися иноязычной текстовой деятельностью в сочетании с работой над разговорными темами и выходом на решение проблемных задач. Функционально-познавательный подход является деятельностно-ориентированным, функционально-предрасположенным обучением иностранному языку. Данный подход может быть направлен на освоение в процессе обучения иностранному языку лингвострановедческой, коммуникативной, эмотивной, социокультурной компетенцией.

Эмотивные упражнения направлены именно на то, чтобы использовать материалы авторских (учебных) текстов, постепенно стирая границы между ними и ведя обучающихся к созданию собственных текстов. Конечная цель – именно создание студентами самобытных текстов.

Работа над профессионально-значимым текстом в условиях неязыкового вуза должна завершаться особым видом речевых упражнений, который рассчитан на репродуктивное творчество. «Репродуктивное», поскольку используется ранее усвоенный языковой материал, а «творчество», потому что содержательно-смысловые внутренние и внешние связи иноязычного высказывания определяются замыслом самих студентов. Профессионально значимый текст выступает в качестве стимула и источника цитат и ссылок. Отметим, что под профессионально значимым текстом мы имеем в виду не только научный или научно-публицистический текст, имеющий непосредственное отношение к будущей профессиональной сфере деятельности студентов, но и любые печатные материалы, так или иначе способствующие «обогащению» студентов профессионально значимой лексикой или содержательно-

тематическим материалом. Например, для студентов направления подготовки «Информационная безопасность» профессионально значимыми являются, в том числе, тексты, содержащие детализированное описание программного обеспечения, логи пользователей аппаратных средств и программ, интересные или курьезные факты из области информационных технологий, советы профессионалов о том, как наиболее эффективно использовать разработки в области информационных технологий, а также рекомендации по составлению описаний и спецификаций, материалы, посвященные недостаткам и ошибкам в работе программ, защите информации и т. п.

Другое важное положение функционально-познавательного подхода заключается в последовательном обучении студентов иноязычной текстовой деятельности с прогрессирующей тенденцией перехода от использования авторских к созданию самобытных иноязычных текстов. Признавая необходимость постоянного стимулирования иноязычной речевой деятельности студентов, следует в то же время подчеркнуть, что она носит не только личностно направленный, но и предметно направленный характер, т. е. постоянно взаимодействует с внутриречевыми познавательными процессами. Поэтому необходимы виды работы, предусматривающие привлечение тематического и текстового материала для решения проблемных задач.

Вслед за Е. П. Белкиной мы полагаем, что такого рода работой являются репродуктивно-творческие упражнения, которые предполагают создание студентами собственных текстов с включением в них эмотивного компонента – то есть выражение студентом своего мнения и / или эмотивной оценки в связи с прочитанным, услышанным или увиденным. В данном случае могут иметь место различные опоры, однако основная тенденция – ограничиваться стимулами [5].

Репродуктивно-творческий вид упражнений включает три подвида по характеру стимулов: 1) упражнения с использованием стимулов от преподавателя, 2) упражнения с использованием стимулов из профессионально значимых текстов, 3) упражнения с использованием стимулов из личного опыта студентов. Упражнения с использованием стимулов из профессионально значимых текстов подразделяются на группы в зависимости от характера текстового факта-стимула: факты проблемного характера, удивительные факты, факты, часто обсуждаемые в печати и на телевидении, непонятные факты, поучительные факты, факты, подтверждаемые реальным опытом многих людей или реальными историями, объективно положительные или отрицательные факты и др. Упражнения с использованием фактов из профессионально-значимых текстов наиболее эффективны, когда основной идеей текста является факт, который сам по себе объективно положителен или отрицателен. Задача студента заключается в том, чтобы «разглядеть» этот факт и построить на его основе собственное высказывание, включающее эмотивно-оценочный компонент и развернутое разъяснение. Факты проблемного характера, которые можно превратить в высказывания, могут присутствовать в тестах, повествующих о жизненном пути выдающегося человека. Такие тексты являются ценным источником цитат, они могут украсить и разнообразить речь студента. Развивая эту идею, студент должен вспомнить о том, что если он пожелает включить данный факт во вступительную часть своего высказывания, ему необходимо процитировать это предложение дословно (поскольку стимулом к высказыванию послужило конкретное авторское мнение): «существует мнение, что ...», «однажды я прочитал такие слова ...», «по моему мнению, неправильно полагать, что ...» и т. д. Можно взять проблемный факт из профессионально-значимого текста, адаптировать его и предложить студентам в виде предложения-стимула. Ожидается, что реакция студентов на подобное утверждение

может быть как положительной, так и отрицательной. Важно научить студентов реагировать на стимулы, содержащиеся в тексте.

Приведем примеры репродуктивно-творческих упражнений, которые мы используем при работе со студентами института точных наук и информационных технологий Сыктывкарского государственного университета.

- Mr. Smith is a young journalist. He's been given an assignment to write an article about different ways of protecting sensitive data from hackers' attacks. Suggest some ideas to him. You may use the above text.
- Ask your friends (parents), who work in the field of IT to tell you some funny stories that happened in a day's work. Translate them into English and relate in class in order to find out whose joke is the funniest.
- Point out advantages and disadvantages of data security system used in our university (in a particular company) in order to be able to suggest your recommendations aimed at improving the existing security arrangements in place.
- Do you consider everything that has been said about this ERP software in this article to be relevant for Russian businesses? Describe an ideal program you'd like to develop in order to enhance the performance of your company.
- Explain how corporate users can benefit from introducing the software to manage the inventory. Does it work in small businesses? Picture yourself as a manager of a dairy farm / laundry etc. Explain once more how your specific business could prosper due to this software in managing the inventory.

Упражнения с использованием стимулов из личного опыта студентов строятся главным образом по основной формуле функционально-познавательного подхода: «рассказываем, вспоминая».

Полагаем, что задания к профессионально значимым текстам обязательно должны иметь поисковый характер, т. к. они призваны создать поле заинтересованности, аналогичное тому, что возникает при решении ребусов, кроссвордов и т. п., то есть становиться стимулом-мотивом работы.

Отметим, что репродуктивно-творческие упражнения поискового характера обладают высоким мотивационным потенциалом, однако использование заданий такого рода представляется нецелесообразным на первом этапе обучения в вузе, поскольку предшествующая школьная языковая подготовка не предусматривает целенаправленного обучения учащихся аргументированному выражению мнения, оценок и эмоционального состояния или отношения на иностранном языке. В условиях вузовского обучения необходима последовательная работа, состоящая из нескольких этапов, прежде чем студенты смогут выполнять репродуктивно-творческие упражнения.

Для обучения студентов вузов обучающихся по лингвистическим специальностям (будущих специалистов в области информационных технологий) мы предлагаем особый тип упражнений – эмотивные упражнения. По своему характеру это функционально-познавательные упражнения трех видов: 1) задания на композиционное прогнозирование; 2) задания на эмотивное насыщение; 3) задания на эмотивное моделирование.

**Задания на композиционное прогнозирование** включают в себя такие задания как: а) продолжение мысли автора, преподавателя, товарища по группе; б) работа с «заинтересованными лицами»; в) работа с заголовком; г) составление списков (преимуществ, недостатков) или упорядочивание слов-характеристик в виде шкалы эмотивной оценки. Задача упражнений на композиционное прогнозирование заключается в развитии у студентов способности устанавливать структуру эмотивного высказывания, в совершенствовании способности к антиципации (предвосхищению), формированию умения выделять ориентиры, смысловые вехи, основные мысли из услышанного или прочитанного с целью использования полученной информации в собственной прогнозируемой речи.

Композиционное прогнозирование – это подготовительная работа с целью создания собственного эмотивного высказывания. Упражнения строятся в общем и целом следующим образом: студенты находят в тексте эмотивные высказывания или определенные авторские мысли, которые можно было бы «доработать» до самобытного эмотивного высказывания. Далее следует «упорядочивание» различных вариантов построения собственного высказывания с опорой на выписанные слова, фразы или предложения. Можно завершить работу в рамках этой группы упражнений беседой с «заинтересованными» лицами.

Возможна такая ситуация, когда исходный текст, который мог бы выполнять роль опоры, отсутствует вовсе, имеется лишь объект, который следует представить, разрекламировать, раскритиковать или похвалить. Для студентов факультета информационных технологий таким объектом является какой-либо высокотехнологичный продукт. Прием составления карты слов в этом случае был бы весьма эффективен для последующей разработки и доработки в минитекст. Карта слов составляется следующим образом: в центре листа бумаги пишут наименование продукта, вокруг него выписывают наиболее близкие понятия и качества, по второму кругу выписывают глагольные формы для обозначения действий, которые данный продукт мог бы совершить, далее идут ассоциативные понятия, которые, как полагает студент, пригодятся ему для презентации объекта. Карта слов может составляться произвольно на усмотрение субъекта, главные принципы – это удобство пользования и простота.

Схемы и карты могут вызвать затруднения при их истолковании, поскольку этот процесс должен происходить на английском языке. Для облегчения задачи вместо карты слов составляется простой список достоинств, недостатков, характеристик и т. д. В качестве подсказки преподаватель предлагает такое задание: «Какие характеристики объекта, с вашей точки зрения, наиболее интересны?»; «Вспомните тексты, которые мы прочитали в связи с этим продуктом. Посмотрим, кто из вас запомнил больше слов»; «Какие прилагательные, на ваш взгляд, могут показать, что этот продукт особенный?»; «На доске выписано большое количество слов. Какие из них могут пригодиться вам?»; «Некоторые качества продукта нельзя описать одним словом, необходимы целые фразы. Выпишите эти фразы».

Приведем примеры упражнений на композиционное прогнозирование.

– Think of situations where you could use the information from the text: 1) delivering a lecture to colleagues; 2) delivering a lecture to non-professionals; 3) trying to impress your girlfriend / boyfriend; 4) presenting a new high-tech product (software / hardware). How could you begin your talk in each case: 1) Our lecture undertakes the study of non-computer-based encryption by analyzing the basic historical data on...; 2) My sweetheart, are you interested in some curious ideas how we could keep our love correspondence secret?; 3) Let me begin by explaining to you how and why code-writing started; 4) Dear customers, we have recently developed a new advanced method of encryption. This new method is as simple as it is brilliant. It's based on the very first method of encryption.... Continue your talk.

– When you are making up a story don't forget the following words and word combinations which help you keep up a description / narration: after that, next, then, in the next place, subsequently, further, in order to, for that reason, finally, in future. Arrange the following sentences into a text using the above words and word combinations. Add some more facts if necessary using your background knowledge on the subject.

– Suggest your ideas: What made the USA government develop the universal code-breaking machine? You may use the following words and word-combinations: criminals, terrorists and spies, national security, a child of necessity, the arrival of e-mail, public-key encryption, the method of "brute-force attack", time-consuming, irrelevant, a top-secret directive, to build the impossible. Begin your speech by expressing your surprise over such an excellent development using subject clauses of surprise that you know.

– What would Bill Gates say having read this passage from «Digital Fortress» by Dan Brown? Speak as if you were Bill Gates. Begin your speech by saying that you wished you could write software for some universal encryption. Go on speaking about the necessity of different types of encryption. Finish your speech

with your hopes that someday your company would develop a universal code-breaking machine with some proprietary software installed.

– You are an experienced programmer. Explain the following technical terms to an American farmer: a code-breaking computer, a stamp-size processor, colossal passkeys, clear-text assessment, quantum computing, binary data.

**Упражнения на эмотивное насыщение** включают в себя: а) насыщение эмотивными лексико-грамматическими средствами (например: метафора, метонимия); б) синтаксическое насыщение (эллипс, литота, добавление или изъятие отрицания); в) контекстное насыщение (импликация). Упражнения на эмотивное насыщение направлены на определенный компонент эмотивного высказывания. Эмотивное высказывание, инкорпорируемое в речь говорящего, как правило, начинается с *информативной загрузки* (предлагается небольшая ситуативная зарисовка, раскрывается какой-либо образ или комплекс образов), далее следует *эмотивный компонент*, который выражается, как правило, в виде фразы или предложения, содержащего один или несколько эмотивных глаголов. Глагол бывает выразительным как сам по себе, так и интенсифицированным словами-усилителями. Добавим, что наряду с лексическим усилением может иметь место и синтаксическое усиление – интенсификация с помощью синтаксических средств.

Спрогнозированная ситуация, которая оформляется в виде минитекста, может приобрести силу эмотивного воздействия при условии присутствия в ней двух обязательных компонентов эмотивного высказывания (информативной загрузки и эмотивного компонента) и насыщения их различными средствами. Эмотивный компонент приобретает свой эмотивно-оценочный «энергетический заряд» благодаря насыщению лексико-грамматическими и синтаксическими средствами, а информативная загрузка обрабатывается за счет обогащения контекста подсказками, намеками, т.е. приемами смысловой обработки.

Приведем примеры упражнений на эмотивное насыщение.

– Study the following related words and say what parts of speech they are: fascinate, fascinated, fascinating, fascination. Insert the right word from above into the sentences below.

– Let's remember the following structure: A (an) Adjective/Participle + Noun + would + adverb (of emotive character) + Infinitive. Example: A secret message would magically appear. You may use the following words to make up your own emotive sentences. Nouns: information, ideas, speech, advertisement, article, text. Adjectives / Participles: hidden, stolen, unknown, interesting, forgotten, true. Adverbs: mysteriously, surprisingly, strangely. Infinitives / infinitive phrases: start to exist, be written / printed, be online, begin to be seen, come to life / emerge.

– When you are not surprised, you can use the following phrases: I am not a bit surprised at (that)...., This will come as a surprise to nobody because..., That won't make much impression because.... Say that you are not fascinated by the following things and explain why: an old-fashioned typewriter, an out-of-date computer, a specialist who can rearrange a simple text, a student who becomes a teacher, Julius Caesar's "perfect square" cipher-box, the machine named Enigma.

Являясь частью комплекса, **упражнения на эмотивное моделирование**, могут включать в себя нижеследующее. На первом этапе: восстановление отдельных лексических единиц; на втором этапе: восстановление предложений и сферхфразовых единств; на третьем этапе – восстановление контекста. Упражнения на моделирование могут быть структурированы таким образом: а) замещение; б) варьирование; в) восстановление.

Моделирование может осуществляться на следующих уровнях: на морфемном уровне; на морфологическом уровне; на фразовом уровне; на уровне предложения; на уровне сверхфразового единства; на уровне минитекста.

Предположим, что студент спрогнозировал эмотивное высказывание, подготовил лексико-грамматические средства для его насыщения и представил его в виде небольшого самобытного текста. Чтобы полученный текст приобрел статус эмотивного высказывания, т. е. обладал бы и силой эмотивного воздействия на слушателя, необходимо внести серьезные коррективы с помощью заданий на замещение, варьирование и восстановление. Если студент имеет хорошую языковую подготовку, то вполне вероятно, что уже на втором этапе работы его самобытное высказывание не потребует дальнейшей обработки. В качестве поощрения студенту можно присвоить титул консультанта и предложить поучаствовать в моделировании высказываний товарищей по группе. Однако для большинства студентов процесс моделирования будет обязательным и необходимым. Моделировать можно как готовые авторские тексты, тексты, составленные самими студентами, так и отдельные лексические единицы, если такая работа необходима. Например, преподаватель предлагает список глаголов, студенты решают, какие суффиксы и префиксы возможны с каждым конкретным глаголом, анализируют приобретаемые оттенки значений.

Вид заданий на восстановление является наиболее сложным; восстановление текста, например, может осуществляться как с опорой, так и без нее, второе возможно лишь на продвинутом этапе обучения. Приведем пример задания на восстановление минитекста: «Специалист готовится к выступлению с презентацией высокотехнологичного продукта, конец текста его выступления не сохранился в компьютере и потерялся, что очень обидно, поскольку именно в конце планировалось призвать клиентов купить этот продукт. Помогите восстановить заключительную часть высказывания».

Приведем другие примеры заданий на эмотивное моделирование.

– Say what should be done with different types of information: confounding, stolen, difficult to break, defining, baffling, senseless, secret, sensitive, non-computer-based, intricate. Use the model: Important information should be decrypted. You may use the following participles to make sentences: explained, known, encrypted, rearranged, transcribed, read, written, modified. Add some other participles you know to make new sentences.

– Your friend (a student of the History Department) shows great interest in history of cryptography. Tell him / her what you have learned from the text. While finishing your narration don't forget to mention that you are fascinated by the wonderful facts which are both baffling and simple.

– As you know, common people in the USA were outraged when they learned that their e-mail messages were intercepted. Express your indignation having learned that somebody read your personal messages. Use the following phrases: It is a scandal that... ; It is scandalous that... ; It is shocking injustice that... ; I am outraged that... ; I am indignant that.... For example: I am outraged that the lack of privacy should be a common practice for some organizations.

Итак, профессионально-значимым текстом для будущих специалистов в области информационных технологий, наряду с научным или научно-публицистическим текстом по специальностям информационных технологий, могут быть разнообразные печатные и электронные материалы в значительной степени «обогащающие» студентов профессионально-значимой лексикой или содержательно-тематическим материалом, например, описание программного обеспечения, блоги и форумы пользователей аппаратных средств и программ, рекомендации по составлению спецификаций и др.

Репродуктивно-творческие упражнения – это задания, предполагающие достаточно высокий уровень адекватного реагирования на предлагаемые преподавателем стимулы в виде фактов различного характера. Прежде чем переходить к выполнению заданий столь высокого уровня необходимо, чтобы студенты освоили работу в рамках выполнения особого типа эмотивных упражнений трех видов. Эмотивные уп-



ражнения – это последовательные виды заданий, целью которых является как развитие речевой способности студентов к выражению своего эмотивного состояния или отношения, так и обоснование эмотивных состояний или отношений в виде дескриптивного описания (информативной загрузки).

Упражнения на композиционное прогнозирование – это задания, целью которых является выведение предварительных умозаключений тезисного характера, которые на последующем этапе работы должны быть оформлены в виде самобытного эмотивного высказывания двухкомпонентной структуры. Задания на композиционное прогнозирование также включают подготовительную работу по присвоению как отдельных эмотивных лексических единиц, так и готовых эталонных высказываний в виде минитекстов.

Упражнения на эмотивное насыщение – это целенаправленная работа, предполагающая динамическое расширение уже имеющегося оперативного диапазона выводимых в продуктивное использование лексических единиц, а также обучение, главным образом на рецептивном уровне, сложным синтаксическим языковым средствам, которые преимущественно являются инструментом интенсификации эмотивного компонента эмотивного высказывания; кроме того, студенты обучаются оценивать имплицитную информацию и вербализировать ее.

Упражнения на эмотивное моделирование имеют целью развитие навыков замещения, варьирования и восстановления как отдельных лексических единиц, так и компонентов эмотивного высказывания. Овладев навыками эмотивного моделирования собственных высказываний на основе текстов, предложенных преподавателем, студент готов генерировать правильно оформленные в языковом и содержательном планах, законченные в смысловом отношении самобытные эмотивные высказывания.

## Ссылки на источники

1. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
3. Годунов Б. П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранному языку на современном этапе // Согласованное обучение родному, региональному и иностранным языкам на основе личностно-ориентированного функционально-познавательного подхода и современных информационных технологий. Сб. науч. статей. Выпуск 1. – Сыктывкар, 2007. – С. 6–15.
4. Годунов Б. П. Об основных направлениях в образовании и профессиональном развитии учителя // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, поиски, решения. Часть 2. – Сыктывкар, 2000. – С. 107–109.
5. Белкина Е. П. Обучение квалификативному высказыванию на английском языке с использованием аутентичных текстов в одиннадцатом классе средней общеобразовательной школы: дис. ...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 203 с.

**Latypov Rustem,**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Natural Sciences, Syktyvkar State University, Syktyvkar*

[latrus@mail.ru](mailto:latrus@mail.ru)

## **The System of Functional Cognitive Emotive Exercises in Teaching English for Specific Purposes to Students of Non-Linguistic Specialties**

**Abstract.** Different types of emotive exercises (emotive saturation, emotive modeling and compositional prognostication) as well as reproductive-creative exercises are considered in the article. The importance of introducing the technology of teaching students, majoring in non-linguistic specialties, how to generate emotive utterances in foreign languages within the framework of functional-cognitive approach is emphasized.

**Keywords:** functional-cognitive, emotive exercise, reproductive-creative, foreign language.

**Кошевой Олег Сергеевич,**

доктор технических наук, профессор кафедры государственного управления и социологии региона ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза

[olaa@penzadom.ru](mailto:olaa@penzadom.ru)

## Мониторинг образовательной среды негосударственного вуза как средство повышения качества образовательного процесса

**Аннотация.** В статье представлены результаты мониторинга образовательной среды негосударственного вуза с определением показателей качества учебного процесса в динамике с определением трендов их изменения. В качестве объекта исследования выбраны студенты заочной формы обучения.

**Ключевые слова:** образовательная среда, критерии эффективности, мониторинг, государственные и негосударственные вузы.

Одной из стратегических целей реформы высшего образования, проводимой правительством Российской Федерации, является повышение эффективности и качества процесса обучения. Целью образования становится не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей.

Однако формирование критерия оценки эффективности деятельности выпускника вуза представляет сложную и неоднозначную задачу.

Отечественные специалисты считают, что оценивать деятельность молодого специалиста необходимо только по практическим результатам их деятельности, т. е. использовать оценки эффективности, применяемые в бизнесе.

Некоторые из западных специалистов полагают, что качество работы специалиста не всегда поддается однозначной оценке (например, в здравоохранении, ЖКХ, образовании и т. п.), поскольку учитываться должны различные ценностные установки, а они, зачастую, весьма противоречивы.

Исходя из этого, необходимо оптимальное сочетание оценки эффективности деятельности специалиста на основе формальных показателей и неформальных приемов. Последние включают создание атмосферы доверия между управляющими и управляемыми, проведения консультаций и переговоров между руководством и работниками, перекрестную оценку на основе различных критериев и, наконец, просто профессиональный и доверительный подход к результатам формальных оценок.

Существующие учебные стандарты подготовки специалистов достаточно полно отражают направления формирования формальных оценок их деятельности. Такие, широко используемые в управленческой практике количественные показатели, как величина приема, конкурс, движение контингента, успеваемость, численность выпуска, не отражают существа дела.

Посещение лекций и семинаров, выполнение лабораторных и контрольных работ, написание рефератов, сдача зачетов и экзаменов – это лишь внешняя, формально-зримая сторона студенческой жизни.

Исходя из этого, конкретным управленческим решениям в сфере образования не хватает содержательной обоснованности. Руководители структурных подразделений вузов, как правило, принимают решения, опираясь на свой опыт, повседневные (неизбежно отрывочные) наблюдения, интуицию, сложившиеся традиции и сте-

реотипы, на некоторые общие соображения. Такое управление недостаточно ориентировано на достижение конечного результата.

Заведующие кафедрами и деканы факультетов ориентируются на то, что за установленный срок в рамках стандартов и учебных планов им следует обучить определенное число студентов. Личность же самого студента остается вне рамок детального изучения. Это не только снижает качество управления, которое приобретает умозрительный характер, но и ослабляет взаимопонимание (или даже порождает отчуждение) между преподавательским составом и студенчеством.

Одним из направлений разрешения указанной проблемы является широкое привлечение социологических методов исследования к организации учебно-воспитательного процесса вуза.

Конкретные данные о мотивации профессионального выбора, отношении студентов к учению, учебному заведению, об их профессиональных ориентациях и жизненных планах позволяют составить многомерный и динамичный социально-профессиональный портрет будущего специалиста. Появляется возможность сознательно корректировать учебный процесс, опираясь на знание внутреннего мира студента и конкретной ситуации. Социолого-педагогическая информация полезна для всего преподавательского коллектива, так как она обеспечивает необходимую для эффективного обучения обратную связь. Чем полнее, конкретнее, более дифференцирована эта информация, тем успешнее функционирует образовательное учреждение.

Общетеоретические, социологические и педагогические основы предметной области образования изложены в работах классиков социологической науки О. Конта, Г. Спенсера, К. Маркса, М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Маннгейма, Т. Парсонса, П. Бурдьё, Р. Будона, Дж. Бэллэнтайна, Дж. Коулмена, Ф. Кумбса, У. Сьюэлла, Д. Фиттермана и др. Разработкой методологии социологических исследований образования занимались такие ученые, как Н. А. Аитов, Л. М. Андрюхина, Е. С. Баразгова, В. Л. Бенин, И. В. Бестужев-Лада, Л. А. Беляева, Л. Г. Борисова, Ю. Р. Вишневский, С. И. Григорьев, Г. Е. Зборовский, Ф. Г. Зиятдинова, Л. Н. Коган, И. С. Кон, Д. Л. Константиновский, Г. Б. Кораблева, Н. Б. Костина, В. Т. Лисовский, А. В. Меренков, В. Я. Нечаев, А. М. Осипов, Б. С. Павлов, В. Д. Попов, М. Н. Руткевич, В. С. Собкин, В. Н. Турченко, Ф. Р. Филиппов, В. Т. Шапко, В. А. Ядов и др. Авторы данных работ выполняли исследования проблем качества образования в целом, высшего образования в частности, в преломлении объекта исследования как социального процесса и выявления факторов эффективности обучения (В. И. Добрынина, Е. Н. Заборова, Д. И. Зюзин, Г. Н. Сериков, Т. Н. Кухтевич, В. Г. Харчева, Ф. Э. Шереги и др.).

Педагогический подход, заключающийся в объяснении качества образования как соотношения цели и результата, представлен в трудах Б. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, М. М. Поташника.

В рамках научного направления квалитологии, предметом изучения которой является природа качества различных объектов (В. И. Байденко, Дж. Дан Зантворт, И. А. Зимняя, В. Г. Казанович, Г. С. Ковалева, Н. В. Кузьмина, В. В. Миронова, Г. П. Савельева, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Х. Ван де Вэн, М. Б. Чельшкова), представлен структурный анализ системно-целостной категории «качество высшего образования», разработаны теоретико-методологические модели оценки и мониторинга качества образования как результата и как процесса.

Институциональный подход при изучении проблем качества высшего образования представлен в работах западных специалистов (Л. Власчану, А. Вроейнстийн, М. Диас, Дж. Дональдсон, Г. Келлз, Н. Старополи, К. Тьун, М. Фразер). Здесь под ка-

чеством образования понимается, прежде всего, соответствие уровня образования государственным стандартам.

Качество обучения в рамках теории менеджмента рассмотрены Р. И. Бичуриным, А. Б. Вифлиемским, А. П. Егоршиным, И. Л. Жигаловой, А. К. Зайцевым, В. А. Кожиним, В. А. Кручининым, В. И. Кучеренко, Н. Ф. Пермичевым, Т. В. Тальниковой, В. А. Фортунатовой, Д. В. Хавиным. С этим направлением тесно связан «производственно-управленческий» подход, разработанный основе всеобщего управления качеством (TQM) и стандартов серии ИСО (Ю. П. Адлер, В. Балабин, Г. Воробьев, Е. Гаффорова, И. Кравченко, В. Протасьев, Д. Риттер, Е. Савина, Э. Спиридонов, Н. Фролов, В. Шильдин). Здесь качество образования – это качество образовательной продукции, обладающей такими свойствами, которые могли бы удовлетворить потребителей. При этом в качестве потребителей образовательной деятельности вуза рассматриваются, прежде всего, студенты, преподаватели и сотрудники вузов.

Например, в Московском государственном институте стали и сплавов (МИСиС), степень удовлетворенности студентов процессом обучения отслеживается на протяжении нескольких лет, начиная с 2001 года. Имея достоверные данные о студентах как объекте обучения и воспитания, об их настроениях и возможностях, как считают организаторы мониторинга, можно осуществить поиск соответствующих педагогических технологий в обучении и организации воспитательного процесса, адекватно и эффективно реализующих целевые установки образовательного процесса [1].

В другом московском вузе – ГУ-ВШЭ также ежегодно с 2001 г. проводится социологический мониторинг студенческой и преподавательской жизни. Целью этих исследований является обеспечение руководства университета полным объемом интересующей его информации о различных аспектах жизни студентов и преподавателей. По словам В. В. Радаева, первого проректора ГУ-ВШЭ, мониторинг выполняет важную функцию: влияет на формирование всей политики школы. Результаты подобных исследований формируют информационный фон, а когда приходит время принимать какое-то решение, мнение руководителя основывается на накопленных информационных сигналах. Полные отчеты по исследованию обязательно представляются руководству вуза, кроме того, ежемесячно проводятся тематические презентации на Ученом совете ГУ-ВШЭ, а также общая презентация на Большом ученом совете. Зачастую для более полного исследования различных вопросов и выявления проблем проводятся дополнительные исследования, например, о проблемах студентов, живущих в общежитии. Крупным исследовательским проектом в рамках социологического мониторинга в ГУ-ВШЭ является «Портрет первокурсника», в рамках которого в начале каждого учебного года опрашивается не менее 85% первокурсников о мотивах и путях поступления в вуз, интересах и увлечениях, выявляются характерные особенности различных категорий первокурсников (москвичей и иногородних, обучающихся на коммерческой и на бюджетной основе и т. д.) [2].

В ряде вузов г. Новосибирска также используется данный подход. Так, в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ) при оценке качества образовательного процесса рекомендуется ориентироваться на удовлетворенность потребителя. Например, в течение трех лет на факультете бизнеса проводятся исследования по удовлетворенности студентов факультета качеством бизнес-образования. При этом используются экспертные методы оценки (экспертный опрос, где в качестве экспертов выступают студенты) [3].

В Сибирском университете потребительской кооперации (СибУПК) проводится так называемый потребительский мониторинг с помощью метода анкетирования,

целью которого является непрерывное измерение удовлетворенности потребителей для управления качеством образовательного процесса [4].

В работе А. Л. Темницкого [5] представлены результаты социологического мониторинга студентов МГИМО. В наших работах [6, 7] представлены результаты социологического мониторинга студентов специальности «Государственное и муниципальное управление» Пензенского государственного университета.

В указанных работах социологический мониторинг проводился применительно к образовательной среде государственных вузов. Однако к настоящему времени число негосударственных образовательных учреждений примерно такое же, как и государственных.

В соответствии с действующим законодательством государственные и негосударственные вузы равны: лицензию, аккредитацию и аттестацию они получают на одинаковых условиях. Даже вступительные испытания, условия обучения и учебные планы схожи, так как должны соответствовать государственным образовательным стандартам. Существуют и стандартные требования к профессорско-преподавательскому составу любого вуза: количество остепененных сотрудников не может быть меньше положенного. Помещение негосударственного вуза, равно как и государственного, также должно соответствовать стандарту – быть оборудованным учебными аудиториями, библиотекой, спортзалом, столовой, компьютерным классом. Аттестация выпускников государственных и негосударственных вузов также проводится по единому государственному стандарту. То есть, негосударственный вуз соответствует жестким требованиям, предъявляемым ему государством. В противном случае он не проходит аттестацию и не получает лицензию.

Единственное существенное отличие государственных и негосударственных вузов – это их учредитель: у одних – государство, у других – общество или его члены. Соответственно, государственные вузы получают заказ на обучение студентов и осуществление образовательной деятельности за счет средств федерального бюджета, негосударственные вузы – за счет средств собственного бюджета (иначе говоря, за счет денег студентов, обучающихся в данных вузах).

При этом негосударственные вузы имеют ряд преимуществ по сравнению с государственными, основными из которых являются следующие.

1. Негосударственные вузы имеют возможность реализовать индивидуальный подход к каждому студенту, который в государственных образовательных учреждениях реализуется далеко не всегда. Администрация создает такие условия для студентов, что они могут не только в полной мере получить необходимые теоретические знания, но и тесно общаться со специалистами, посещать различные организации и учреждения, участвовать в разных мероприятиях. В негосударственных вузах, вследствие малой численности обучаемых, имеется возможность учитывать пожелания практически каждого студента. Кроме того, администрация, особенно для региональных филиалов негосударственных вузов, постоянно находятся в контакте с обучаемыми, знает ситуацию не только в отношении учебного процесса, но и личные проблемы студентов.

2. Негосударственные вузы оперативнее реагируют на быстроменяющуюся ситуацию на рынке труда и вследствие этого, они более гибки в плане предложения новых специальностей. Они имеют возможность привлекать практикующих специалистов и ведущих профессоров благодаря более выгодным, по сравнению с государственными вузами, условиям.

3. К достоинствам негосударственных вузов эксперты относят фактор приближения образовательных услуг к месту жительства, что чрезвычайно актуально в условиях низкой мобильности населения.

4. Снижение негативных процессов в обществе, связанных с высвобождением многих тысяч взрослых людей из армии, оборонной промышленности, возможно за счет оперативного преобразования трудового потенциала указанных работников в финансово-экономическую, предпринимательскую, юридическую и другие сферы с ускоренной вузовской профессиональной переподготовкой.

Однако вопросы повышения качества обучения в негосударственных образовательных учреждениях в литературе освещены не достаточно. Существует лишь ограниченное число работ по указанному направлению.

В работе В. А. Лукова [8] отмечается, что ряд негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, объединенных в Союзе негосударственных вузов Москвы и Московской области (СНВ), с 2000 г. начали проведение социологического исследования «Российский вуз глазами студентов», которое к настоящему времени стало мониторингом с ежегодными этапами сбора и обработки данных. География исследования охватывает все федеральные округа России. Негосударственный сектор услуг учреждений высшего профессионального образования представлен преимущественно вузами СНВ (МАЭП, МосГУ, НИБ, ИСИ, МЮИ, СГА), а также их региональными филиалами и вузами Национального союза негосударственных вузов в таких городах, как Элиста, Астрахань, Екатеринбург, Челябинск, Калининград, Иркутск, Якутск. Общая выборка по региональным филиалам союза СНВ составила 550 человек. В Москве в исследовании приняли участие 480 респондентов. Эти исследования касались в основном студентов очной формы обучения.

Однако в негосударственных вузах, особенно в филиалах, большинство обучающихся являются студентами заочной формы обучения, и, учитывая складывающуюся в Российской Федерации демографическую ситуацию, следует ожидать существенного сокращения студентов очной формы обучения. Поэтому в настоящее время следует особое внимание уделить формированию образовательной среды именно для заочной формы обучения.

В Пензенском филиале Московского университета им. С. Ю. Витте на протяжении ряда лет с использованием компьютерной программы «Социологическое обеспечение учебного процесса», разработанной Санкт-Петербургской Академией информационных технологий, проводился мониторинг образовательной среды студентов заочной формы обучения.

За период с 2006 по 2010 год было обследовано свыше 700 студентов заочной формы обучения. При этом в 2006 году в условия сплошной выборки обследовано 453 студента. В 2009–2010 годах при организации социологического исследования была использована двухступенчатая модель вероятностной (случайной) выборки с использованием процедуры расслоения на каждой ступени отбора. Единицей отбора на первой ступени являлась учебная группа заочной формы обучения. Сформированный массив учебных групп служил информационной основой для выборки обследуемых студентов на второй ступени, в пределах которой проводилось сплошное обследование. В 2009 году было обследовано 133 студента, в 2010 году – 142 студента.

При анализе гендерной структуры обучаемых установлена линейная тенденция к увеличению удельного веса девушек среди студентов заочной формы обучения. По краткосрочному прогнозу к 2012 году удельный вес девушек составит около 90%

от общего количества обучаемых. Следовательно, при организации процесса обучения необходимо особое внимание обращать на женский контингент.

Анализ социального статуса родителей студентов позволил установить, что они в основном являются представителями рабочих (крестьянских) профессий. При этом тренд увеличения доли матерей рабочих (крестьянских) профессий является более крутым (практически в три раза) чем соответствующий тренд среди отцов. Учитывая, что среднедушевые доходы представителей рабочих (крестьянских) профессий в Пензенской области значительно ниже, чем в других регионах Российской Федерации, главному вузу следует учитывать это обстоятельство при назначении платы за обучение студентов.

Установлена тенденция к увеличению доли сельского населения среди студентов заочной формы обучения. Учитывая тот факт, что выпускники городских школ по уровню подготовки выше, чем выпускники сельских школ, необходимо предусматривать адаптационный период именно для последней категории обучаемых.

Среди мотивов поступления в филиал одним из главных является интерес к будущей специальности. Более 40% студентов заочной формы обучения отдают приоритет именно этому мотиву. Достаточно большой процент студентов объясняют поступление в вуз необходимостью получения диплома. Такой мотив как призвание, имеет четкую тенденцию к росту и к 2010 году достиг 14%. Показатель мотива поступления, связанный с советом друзей, имеет тенденцию к возрастанию и описывается полиномом второй степени. Следовательно, этому мотиву нужно уделять больше внимания за счет совершенствования системы различного вида скидок по оплате студентам, которые способствовали привлечению молодых людей для обучения в филиале.

На основе анализа результатов выполненных исследований для студентов заочной формы обучения можно рекомендовать оптимальное значение соотношения показателей «учеба дается легко» (чуть более 10–15%) и «учеба дается не слишком легко, но без особых трудностей» (70–75%).

Среди показателей, оказывающих наибольшее стимулирующее воздействие на интерес к учебе, является стимул, связанный с подробным и понятным объяснением преподавателем учебного материала (методическое мастерство преподавателя). Кроме того, установлена возрастающая тенденция в виде полинома второй степени, связанная со стимулом «использование преподавателем наглядных средств обучения» (принцип наглядности обучения). Следовательно, руководство филиала, деканы и заведующие кафедрами должны больше внимания уделять внедрению в учебных процесс авторских презентаций, электронных слайдов и других средств отображения учебной информации, например, созданию специализированных классов (класса информатики, класса бухгалтерского учета и т.д.).

В результате исследований установлен положительный линейный тренд, связанный со стимулом «высокие требования преподавателя». Чем выше требования преподавателя к студентам, тем выше у последних интерес к учебе.

Такое качество преподавателя, как методическое мастерство, является одним из определяющих в общей системе качеств, которые нравятся студентам. Кроме того, установлен возрастающий линейный тренд, связанный с таким качеством преподавателя, как чувство юмора. Указанные качества, как правило, формируются у преподавателей, имеющих значительный стаж работы, призвание к педагогической деятельности, высокий уровень культуры, эрудиции, а также свободное владение учебным материалом. Поэтому руководству филиала при комплектовании его профессорско-преподавательским составом приоритет следует отдавать более опытным

преподавателям, интеллектуалам и эрудитам, может быть, даже не обращая особого внимания на наличие ученых степеней и званий.

Жизненные планы студентов после окончания вуза традиционно связаны с устройством на работу. Кроме того, установлен положительный линейный тренд, связанный с планами студентов организовать собственный бизнес. Это положительный факт, способствующий реализации требования губернатора Пензенской области существенно увеличить долю малых предприятий в экономике области.

Установлен положительный линейный тренд, связанный с убеждением студентов, что предстоящая работа будет интересной. Кроме того, установлен и отрицательный линейный тренд, свидетельствующий о том, что студенты далеко не уверены, что в предстоящем будущем они сделают успешную профессиональную карьеру.

Качество выпускника, формируемое в процессе обучения, связанное с тем, что вуз учит думать и работать самостоятельно, остается одним из наиболее часто встречающихся в ответах студентов. Также установлен положительный линейный тренд изменения такого качества, формируемого вузом, как «помогает лучше узнать свои возможности». Указанные два качества являются показателем того, что вуз формирует у студентов способности к самостоятельному, творческому подходу в решении различного рода нестандартных проблем. Вторым по частоте ответов встречается такое качество, как «вооружает профессиональными знаниями». Несмотря на некоторое снижение числа ответов на формирование данного качества в 2009 году, в 2010 году наблюдается рост данного показателя.

При анализе ответов студентов по их увлечениям в свободное от занятий время, четко просматриваются два положительных линейных тренда увлечений, связанных с компьютером и музыкой. Однако увлечение студентов чтением имеет тенденцию к снижению. Кроме того, снижается показатель занятий студентов в свободное время, связанный с подработкой. Очевидно, что направления увлечений студентов филиала в свободное от занятий время являются типичными для современной молодежи.

Структура ответов студентов, касающаяся их жизненных ценностей, является также типичной для современного студенчества. Такие ценности, как интересная работа, любимый человек, хорошие друзья продолжают оставаться одними из главных в общей системе ценностей. Интересной является выявленная отрицательная линейная тенденция, связанная со стремлением студентов к высокому заработку, т. е. деньги не являются определяющей жизненной ценностью студентов заочной формы обучения.

Анализ сформированности профессиональной позиции студентов позволил установить: наблюдается положительная динамика увеличения данного критерия, что интегрально характеризует положительные свойства образовательной среды филиала.

При проведении исследования в 2010 году электронная анкета дополнена семью вопросами, которые не отражены в основной анкете.

1. Каково отношение преподавателей к студентам?
2. Какие преподаватели по педагогическому стажу Вам больше нравятся?
3. Какие преподаватели по половому признаку Вам больше нравятся?
4. Какие признаки вуза Вам больше всего нравятся?
5. Из бесед со студентами, обучающимися в других вузах, как Вы оцениваете наш вуз?
6. Из бесед со студентами, обучающимися в других вузах, какими преимуществами отличается наш вуз?
7. Устраивает ли Вас культурно-массовая работа со стороны деканата?
8. Какова Ваша национальность?



Результаты анализа ответов студентов на дополнительные вопросы позволили установить следующее.

1. Подавляющее число опрошенных оценивают отношение преподавателей к студентам как внимательное.

2. Большинство студентов (до 70%) считают, что педагогический стаж преподавателей для них не имеет значения. Преподаватели с большим стажем нравятся 30% опрошенных студентов. Полученные результаты, очевидно, характерны лишь для студентов заочной формы обучения, вследствие ограниченности аудиторных часов и малым контактом с преподавателем, проводящим занятия. Исходя из этого, для проведения занятий со студентами заочной формы обучения, особенно для проведения практических занятий, можно привлекать преподавателей с малым педагогическим стажем.

3. Гендерная структура преподавательского состава для студентов заочной формы обучения практического значения не имеет.

4. Наиболее привлекательной стороной филиала для студентов заочной формы обучения является наличие преподавателей с учеными степенями. Кроме того, от 10 до 15 процентов опрошенных в своих ответах отмечают такие признаки, как чистота и дизайн аудиторий, наличие в библиотеке современной литературы и наличие компьютерной техники. Положительным моментом следует считать тот факт, что студенты среди положительных сторон филиала считают строгий контроль посещаемости занятий.

5. Подавляющее число студентов (свыше 70%) отмечают филиал в лучшую сторону по сравнению с другими негосударственными вузами г. Пензы.

6. В филиале сформирована образовательная среда, которая отличается от образовательных сред других негосударственных вузов более внимательным отношением к студентам (34%) при одновременно объективной требовательности (24%) и четкой организацией учебного процесса (31%).

7. Студентам заочной формы обучения нравятся такие мероприятия культурно-массового характера, как «День открытых дверей», «Посвящение в студенты», «Окончание вуза и вручение дипломов».

8. Национальная структура обучаемых (92%) характеризуется представителями русской национальности и только 8% студентов являются представителями других национальностей.

В заключении следует отметить, что мониторинг образовательной среды вуза предполагает обеспечение руководства вуза, руководителей структурных подразделений, преподавателей значительной информационной базой неформальных, но очень важных показателей, которые практически не отслеживаются в системе официальных показателей качества обучения. Принятие решения по совершенствованию образовательной среды вуза с учетом установленных в процессе мониторинга неформальных показателей позволяет существенно поднять эффективность и качество образовательного процесса вуза.

## Ссылки на источники

1. Соловьев В. П., Кочетов А. И., Богданова О. В., Бабочкин П. И. Мониторинг удовлетворенности студентов образовательным процессом // Аналитический отчет по опросу студентов МИСиС. – М.: МИСиС, 2003.
2. Эрнандес, К. Студенческие организации: и для школы, и для жизни // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 4 (44). – С. 96–97.

3. Соболева И. А., Колочева В. В. Подход к оценке удовлетворенности студентов качеством образования // Качество и полезность в экономической теории и практике: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГУЭУ, 2006. – С.16–22.
4. Капелюк З. О. Донецкая С. С., Струминская Л. М. Потребительский мониторинг удовлетворенности качеством образовательных услуг в вузе // Стандарты и качество. – 2006. – № 1. – С. 62–66.
5. Темницкий А. Л. Социологический мониторинг процесса получения элитного образования (на примере студентов МГИМО) // Элитное образование: мировой опыт и модель МГИМО. – М.: МГИМО, 2002. – С. 189–223.
6. Кошевой О. С., Карпова М. К., Мутихина Ю. А. Технология организации мониторинга социально-значимых качеств менеджера-управленца // Социальная политика государства и возможности ее реализации в условиях региона: сборник статей 2-ой Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: АНОО «Приволжский Дом знаний», 2005. – С. 55–61.
7. Карпова М. К., Маркин В. В., Кошевой О. С. Формирование профессионально значимых качеств в системе подготовки менеджеров государственного и муниципального управления // Европейские социальные модели: подходят ли они для России: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: АНОО «Приволжский Дом знаний», 2005. – С. 286–291.
8. Луков В. А. Российский вуз глазами студентов: пять лет мониторинга // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – Социология.

***Koshevoy Oleg Sergeevich,***

*Doctor of Technical Sciences, professor, Penza State University, Penza*

[olaa@penzadom.ru](mailto:olaa@penzadom.ru)

## **Educational environment monitoring at a non-state university as a way of improving the educational process quality**

**Abstract.** The article represents the educational environment monitoring results at a non-state university with teaching process quality indicators identification in dynamics with their changing trends determination. The object of the research is - the students of external form of education.

**Keywords:** educational environment, performance criteria, monitoring, students, public and private universities.

**Хребтова Татьяна Сергеевна,**

кандидат филологических наук, ассистент кафедры общего и исторического языкознания ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул  
[Khrebtova tanya@mail.ru](mailto:Khrebtova_tanya@mail.ru)

## Углубленное изучение иностранного языка через языковые единицы – фразеосхемы

**Аннотация.** В статье исследуется проблема углубленного изучения иностранного языка сквозь призму особых идиоматических единиц текста – фразеосхем, позволяющих лучше понять культуру изучаемого языка и особенности языкового опыта его носителей.

**Ключевые слова:** фразеосхема, коммуникативные фрагменты, британская культуры, американская культуры.

Идиоматические единицы, такие как идиомы, фразеологизмы, фразеосхемы и другие играют важную роль при изучении иностранного языка. Исследование устойчивых языковых частиц, вбирающих в себя языковой опыт нации, принципы культурно-исторического развития сообщества, способствует лучшему пониманию процесса становления и развития языка, а также особенностей функционирования основных лингвистических конструкций, что важно при формировании языковой компетенции изучающих язык.

Фразеология как научная дисциплина достаточно хорошо разработана отечественными исследователями. О фразеологии написано огромное количество работ, но у лингвистов до сих пор не сложилось единого мнения о том, что такое фразеологизм, следовательно, нет и единства взглядов на состав этих единиц в языке, на процесс их возникновения и функционирования. В отечественной лингвистике изучением фразеологии занимались Д. Н. Шмелев, В. П. Жуков, Т. З. Черданцева, Н. М. Шанский, В. Н. Телия, Ю. А. Гвоздарев, С. А. Осокина [1–7] и др. В зарубежном языкознании изучением фразеологизма посвящали свои работы Лога П. Смит, У. Дж. Болл, Дж. Сейдл и У. Макморди, Э. Партридж [8–11] и др.

Проблема фразеосхем разработана сравнительно мало, хотя представляет не меньший интерес для изучения. Фразеосхемы во многом лучший способ исследования культуры и языкового опыта при изучении иностранного языка. Существует ряд особенностей, отличающих фразеосхемы от фразеологизмов.

1. Фразеологизмы имеют установившееся лексическое наполнение и варьированную синтаксическую конструкцию, фразеосхемы отличаются относительно свободным лексическим составом и четкой, неизменной схемой построения.

2. Фразеосхемы в отличие от фразеологизмов представляют собой более пластичные образования, меняющие свою семантическую форму в зависимости от особенностей исторической эпохи их формирования и особенностей представления содержания текста.

3. Фразеосхемы в качестве особой формы представления содержания текста характеризуют культурно-историческую парадигму в том или ином временном контексте, фразеологические конструкции формируются из свободных словосочетаний, не имея четкой схемы построения.

4. Фразеосхемы в отличие от фразеологизмов – это универсальные элементы, структурные схемы которых получают свое семантическое наполнение в зависимо-

сти от исторической эпохи их формирования, их можно охарактеризовать в качестве репрезентантов универсальных структур (грамматики, логичности, модальности, разумности), выделяемых в объективной герменевтике У. Овермана [12].

5. Фразеосхема фиксирует процесс перехода «исторического» – системы мировых значений, духа эпохи с относительно стабильными образцами толкования (У. Оверман) – в универсальное [13].

6. Фразеосхемы в отличие от фразеологизмов обладают более высокой степенью коммуникативной востребованности, поскольку их производство и выявление обусловлено компетенцией действия субъектов (У. Оверман) – открытых, частью закрытых программ, стимулирующих упорядоченные действия (перфомансы) [14].

Большое внимание исследованию фразеосхем уделял Д. М. Шмелев [15]. Он писал, что в отличие от фразеологических единиц (или лексических фразеологизмов), во фразеологических конструкциях нет лексической неподвижности. Они не связаны с определенными словами как таковыми, но они обладают фиксированной и неизменной схемой построения, включая сюда обязательный порядок слов и наличие строго определенных, сильно ограниченных в варьировании грамматических форм, а иногда и определенных служебных слов. В то время как лексические фразеологизмы индивидуальны в лексической сфере, индивидуальность фразеологических конструкций проявляется в сфере синтаксиса, т. е. в пределах заданной схемы допускается в той или иной мере свободное лексическое наполнение [16].

Фразеосхемы позволяют проследить невидимую на первый взгляд сторону взаимодействия человека и окружающей действительности. Они фиксируют процесс глобального познания этносом мира, соединяют разные модели адаптации человека к разным видам существования действительности, что важно понять при изучении иностранного языка.

Л. П. Боровкова в своей работе «Тавтологические фразеосхемы» определяет эти единицы как структурные типы, которые могут иметь различное лексическое наполнение. «Семантика типологических конструкций складывается из отвлеченного значения структуры и лексического значения компонентов, порядок расположения которых во фразеосхемах строго фиксирован. Компонентами фразеосхем могут выступать различные части речи: существительное + существительное; прилагательное + существительное; глагол + существительное; наречие + наречие» [17].

Фразеосхемами признаются те сочетания слов, которые несут особую семантическую информацию, имеют особый вес, являются привилегированными точками, по Лакло и Муфф, описываемых Л. Филлипсом и М. В. Йоргенсенем [18]. Привилегированные знаки – это узловые точки текста, вокруг которые упорядочиваются и приобретают свое значение другие знаки. Фразеосхема, являясь узловой точкой текста, объединяет вокруг себя другие знаки, формируя текстовую реальность.

Фразеосхемы представляют собой коммуникативные фрагменты, существующие в памяти в качестве первичной действительности языка, безотносительно к вопросам о его внутренней структуре или обстоятельствах его происхождения. Изучив эти фрагменты можно лучше понять устройство языка в целом, что позволяет расширить границы его овладения.

В. В. Посиделова, цитируя В. Ю. Меликян, определяет фразеосхемы как коммуникативную предикативную единицу синтаксиса, представляющую собой определяемую и воспроизводимую несвободную синтаксическую схему, характеризующуюся наличием диктумной или/и модусной пропозиции, выражающую членимое понятийное смысловое содержание, обладающую грамматической и лексической частич-

ной членимостью, пронизываемостью, распространяемостью, сочетающуюся с другими высказываниями в тексте по традиционным правилам и выполняющую в речи эстетическую функцию [19].

Методика выделения фразеосхем в их текстах основывается на применении методов структурного и семантического анализа. В каждом предложении текста выделяются основные структурные типы фразеосхемы, а именно следующие сочетания: существительное + существительное; существительное + глагол; существительное + прилагательное; наречие + наречие; существительное + наречие; глагол + наречие; глагол + местоимение. Выделенные сочетания и их лексическое окружение в предложении подвергаются семантическому анализу.

Анализ текста в процессе выделения фразеосхем сравним с эпистемологическим анализом. Фразеосхемы описывают эмоциональное состояние представителей культурно-исторической среды, создающих художественные тексты, которое осмысливается и остается в текстах в виде следов. Фразеосхемы представляют собой своеобразный язык следов, по В. В. Малявину [20]. Фразеосхемы представляют собой точки напряжения мысли. М. П. Гиршман приписывает таким точкам функцию фиксации определенного состояния человека и человеческого сознания, высказывающегося в слове [21].

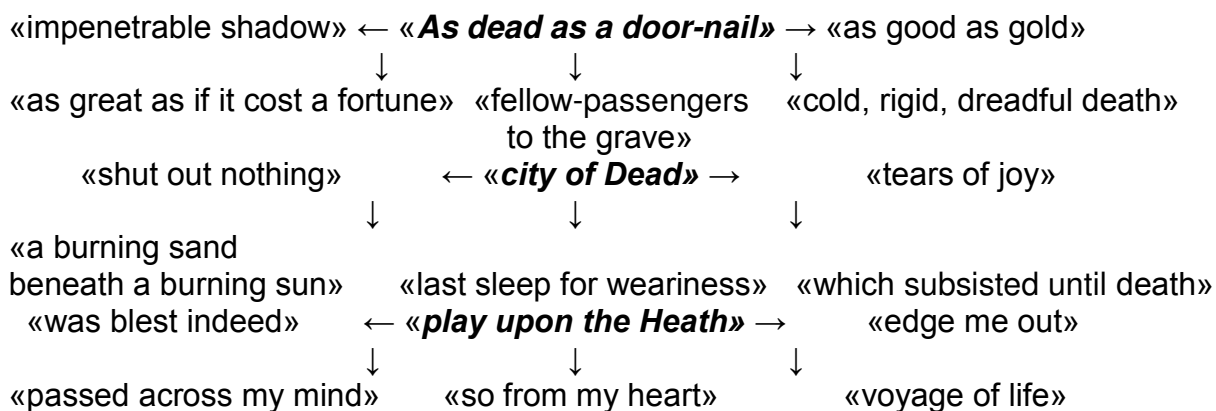
Фразеосхемы – особые идиоматические единицы, фиксирующие в текстовой форме «культурные темы», способствующие накоплению в тексте духовного опыта этноса, а также коммуникативные фрагменты с описанием реализации языкового опыта.

При исследовании фразеосхем изучающему язык будут понятны многие особенности культурно-исторического развития, которые находились за гранью познания, но, которые оказали огромное влияние на формирование языкового опыта.

Чтобы лучше понять механизмы углубленного изучения английского языка через фразеосхемы, необходимо обратиться к анализу британского и американского его варианта, фиксированного в произведениях великого британского писателя Ч. Диккенса и американского прозаика Э. По.

В результате анализа пяти рассказов Ч. Диккенса и пяти рассказов Э. По выделено 10 ключевых фразеосхем, отражающих 10 основных смысловых познавательных и коммуникативных категорий, важных при углубленном изучении английского языка. Эти фразеосхемы следующие: *as dead as a door-nail* («The Christmas Carol») – познание экзистенциальных ценностей, жизни и смерти; *city of Dead* («What Christmas is as We Grow Older») – связь реального и ирреального миров, познание потустороннего; *play upon the Heath* («The Poor Relation's Story») – познание мира на грани реального и ирреального, мистического; *all the wonders of the world at once* («The Child's Story») – коммуникация человека и мира как единого целого; *since the world began* («The Nobody's Story») – постоянный характер познания человеком мира, непрекращающийся контакт с действительностью; *the gossamer web of some dream* («The Pit and the Pendulum») – бытие предстает как потустороннее сознание, сновидение, небытие, паутина Вселенной; *shaking off from my spirit* («The Fall of the House of Usher») – коммуникация человека и духа, познание собственного «я»; *the solution of this mystery* («The Murder in the Rue Morgue») – познание мистического, решение проблем ирреального; *would have sufficed to produce Death* («The Mystery of Marie Roget») – коммуникация реального и ирреального миров, воздействие материального на мистическое; *spared yourself this trouble* («The Purloined Letter») – встраивание человека в структуру бытия.

Далее предложено несколько подтем, сформированных вокруг узловых точек, фразеосхем. Эти сгруппированные фразеосхемы образуют семантическую сеть.



Выявляя семантические узлы текста или ячейки, представленные в произведениях Ч. Диккенса и Э. По в виде фразеосхем, мы определяем базовые смысловые категории познания и коммуникации человека англо-американской культуры с миром, являющиеся опорными при углубленном изучении английского языка.

Исследование фразеосхем раскрывает невидимую сторону функционирования иностранного языка, познание которой способствует лучшему его усвоению и лучшему пониманию особенностей иностранной культуры.

Фразеосхемы в рассказах Ч. Диккенса и Э. По позволяют глубже понять культуру Великобритании и США, принципы формирования языкового опыта ее представителей, что способствует детальному осознанию особенностей языкового существования и функционирования, являющихся одним из главных факторов при изучении английского языка.

## Ссылки на источники

1. Шмелев Д. Н. Очерки по семасиологии. – М.: Просвещение, 1964. – 243 с.
2. Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
3. Черданцева Т. З. Идиоматика и культура // Вопросы языкознания. – 1996. – № 1. – С. 58–69.
4. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.
5. Телия В. Н. Что такое фразеология. – М.: Наука, 1966. – 84 с.
6. Гвоздарев Ю. А. Фразеологические сочетания современного русского языка. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1973. – 103 с.
7. Осокина С. А. Опыт эпистемологического анализа художественного текста: монография. – Барнаул: Графикс, 2007. – 188 с.
8. Смит Л. П. Фразеология английского языка. – М.: Учперфиз, 1959. – 207 с.
9. Ball W. G. A Practical Guide to Colloquial Idiom. – L., 1958 // Цит. по Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1963. – 207 с.
10. Сейдл Дж., Макморди У. English idioms and how to use them. – М.: Высшая школа, 1983. – 266 с.
11. Partridge Eric. Slang To-day and Yesterday. – L., 1933 // Цит. по Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1963. – 207 с.
- 12–14. Oevermann U. Objective Hermeneutik. Eine Methodologie soziologischer Strukturanalyse. Frankfurt: Suhrkamp, 1989.
- 15–16. Шмелев Д. Н. Указ. соч.
17. Боровкова Л. П. Тавтологические фразеосхемы // Фразеологическая система языка. – Челябинск: ЧГПИ, 1976. – С. 88–95.
18. Филлипс Л., Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод. – М.: Гуманитарный центр, 2008. – 352 с.
19. Посиделова В. В. Языковые и речевые характеристики фразеосинтаксической схемы с опорным компонентом вот так [это ведь, уж] // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Ростов-на-Дону. – 2008. – № 3. – С. 158–161.

20. Малявин В. В. Китайская цивилизация. – М.: Изд-во Астрель, 2000. – 632 с.
21. Гиршман М. П. Литературное произведение. Теория художественной целостности. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – 560 с.

**Khrebtova Tatiana,**

*Candidate of philological sciences, assistant, Altai State University, Barnaul*

[Khrebtova\\_tanya@mail.ru](mailto:Khrebtova_tanya@mail.ru)

### **Profound Studying of Foreign Languages Through Phraseoschemes**

**Abstract.** The problem of deep studying of foreign languages through special idioms – phraseoschemes is investigated in this article. They help you to understand the culture of language and linguistic experience of its representatives better.

**Keywords:** phraseoscheme, communicative fragments, British culture, American culture.

**Пегушина Людмила Петровна,**  
учитель технологии МОАУ СОШ с УИОП № 60, г. Киров  
[liudmila.pegushina@yandex.ru](mailto:liudmila.pegushina@yandex.ru)

## Проектная деятельность учащихся как способ формирования ключевых компетенций на уроках технологии

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам организации проектной деятельности учащихся. Рассматриваются основные способы деятельности при формировании ключевых компетенций на уроках технологии.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, ключевые компетенции, способы деятельности, проблемная ситуация.

Особое значение в современных социально-экономических условиях имеет подготовка подрастающего поколения к самостоятельной жизни, связанной с его созидательной и преобразующей трудовой деятельностью, профессиональным самоопределением. Предмет «Технология» является необходимым компонентом общего образования школьников. Его содержание предоставляет молодым людям возможность бесконфликтно войти в мир искусственной, созданной людьми среды техники и технологий, которая называется техносферой и является главной составляющей окружающей человека действительности. Искусственная среда – техносфера – опосредует взаимодействие людей друг с другом, со сферой природы и с социумом [1]. Разрешить объективно существующую потребность в формировании ключевых компетенций молодежи, таких как коммуникативность, готовность к самообразованию через работу с любыми источниками информации, способность к решению проблем, творческий подход к делу – важнейшая задача педагогов школы.

«Технология» – это уникальная образовательная область, направленная на интеграцию многих дисциплин для решения школьниками проблем в процессе проектной деятельности с целью формирования ключевых компетенций.

Конкретный набор ключевых компетенций является предметом запроса работодателей к системе образования, он может варьироваться в связи с актуальной социально-экономической ситуацией в том или ином регионе. В Кировской области определены следующие ключевые компетенции и компетентности.

**Готовность к разрешению проблем**, т. е. способность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности, что позволяет принять ответственное решение той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь.

**Технологическая компетентность**, т. е. готовность к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности; к четкому соблюдению технологии деятельности, что позволяет оперативно осваивать и грамотно применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях.

**Готовность к использованию информационных ресурсов**, т. е. способность делать аргументированные выводы, использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, что позволяет человеку принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации.

**Готовность к социальному взаимодействию**, т. е. способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаи-



модействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу, что позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач.

**Коммуникативная компетентность**, т. е. готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т. п.) других людей, что позволяет использовать ресурс коммуникации для решения задач.

**Рефлексивная компетентность**, т. е. способность осознания учеником деятельности: того как, каким способом получен результат, какие при этом встречались затруднения, как они были устранены, и что чувствовал ученик при этом [2].

Новое понимание требований образования подразумевает использование технологий, позволяющих создавать педагогическое пространство, обеспечивающее достижение соответствующего результата. В связи с этим отечественная школа нуждается в педагогических технологиях, способствующих смещению акцентов со знаниевого, теоретического по сути, на компетентностный подход в образовании. К технологии, адекватной задачам формирования ключевых компетенций, относится проектная деятельность.

Образовательные технологии, решающие задачу формирования ключевых компетенций, отличаются тем, что первостепенным условием их реализации выступает следующий принцип: ученик в рамках работы по данной технологии является субъектом своей деятельности. При таком инновационном решении проблемы включение учащихся в творческую деятельность в корне меняет систему отношений «учитель – ученик»:

- ученик определяет цель деятельности, учитель помогает ему в этом;
- ученик открывает новые знания, учитель рекомендует источники знаний;
- ученик экспериментирует, учитель раскрывает возможные формы и методы эксперимента, помогает организовывать познавательно-трудовую деятельность;
- ученик выбирает, учитель содействует прогнозированию результатов выбора;
- ученик активен, учитель создает условия для проявления активности;
- ученик – субъект обучения, учитель – партнер;
- ученик несет ответственность за результаты своей деятельности, учитель помогает оценить полученные результаты и выявить способы совершенствования деятельности [3].

Это помогает подрастающей личности освоить поведенческие модели и ценности, которые позволят ей быть успешной вне стен школы. Ведь именно в процессе проектной деятельности ученик приобретает способности распознавать проблемы, трансформировать их в цели и задачи; соотносить их с устремлениями других людей; ориентироваться в гигантских информационных потоках, разрабатывать алгоритм достижения целей и обеспечивать своими действиями их воплощение в жизнь.

Эффективность формирования ключевых компетенций на уроках технологии повышается, если:

- проектная деятельность выстраивается так, чтобы усиливалась роль ученика в управлении собственным процессом разрешения проблемы;
- используется комплекс педагогических средств, обеспечивающих формирование информационной, коммуникативной, рефлексивной компетенций и компетентности в разрешении проблем;

– включает широкий спектр видов и сфер практической деятельности по предметам труда, создавая условия для профессиональных проб и самоопределения учащихся.

Методологической основой работы явились основные положения теории познания и развития личности, концепции развивающего обучения и деятельностного подхода, труды выдающихся отечественных и зарубежных психологов и педагогов И. А. Сасовой, М. Б. Павловой, Дж. Питт, Г. Б. Голуб [4–7].

Новизна опыта заключается в том, что разработаны методические средства, способствующие формированию ключевых компетенций, что оптимизирует процесс педагогического управления проектной деятельностью учащихся на уроках технологии.

Практическая ценность опыта состоит в том, что разработанное методическое обеспечение может использоваться в школьной практике обучения технологии и творчески трансформироваться педагогами, преподающими дисциплину «Основы проектной деятельности».

Проектная деятельность по своей дидактической сущности нацелена на формирование способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации.

Метод проектов как педагогическая технология не предполагает жесткой алгоритмизации действий, но требует следования логике и принципам проектной деятельности. Основные этапы работы над проектом отражены в табл. 1 [8].

Таблица 1

<b>1. ПОИСКОВЫЙ</b>	
- Моделирование идеальной (желаемой) ситуации; - анализ реальной ситуации; - определение и анализ проблемы;	- анализ имеющейся информации; - определение потребности в информации; - сбор и изучение информации
<b>2. АНАЛИТИЧЕСКИЙ</b>	
- Постановка цели проекта; - определение задач проекта; - определение способа разрешения проблемы (10-11 класс); - анализ рисков; - составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ;	- анализ ресурсов; - планирование продукта; - анализ имеющейся информации; - определение потребности в информации; - сбор и изучение информации
<b>3. ПРАКТИЧЕСКИЙ</b>	
- Выполнение плана работ; - текущий контроль	
<b>4. ПРЕЗЕНТАЦИОННЫЙ</b>	
- Предварительная оценка продукта; - планирование презентации и подготовка презентационных материалов; - презентация продукта	
<b>5. КОНТРОЛЬНЫЙ</b>	
- Анализ результатов выполнения проекта; - оценка продукта; - оценка продвижения	

Источником активности человека выступает проблема. Поэтому проектная деятельность, в основе которой лежит проблема, создает естественную среду для формирования ключевых компетенций.

Проблемы должны естественно возникать из потребностей и опыта самих учащихся, т. е. носить личностно-значимый характер. Если проблемы навязывать толь-

ко для того, чтобы заполнить тот или иной пробел в знаниях, то можно исказить само существо проектного подхода в обучении и не решить задач формирования ключевых компетенций.

В преподавании технологии используются задания по развитию способности видеть проблемы, разработанные с учетом различных типов восприятия учащихся. Это описание реальной и желаемой ситуации, иллюстрации, фотографии жизненных ситуаций для развития способности распознавать проблемы и потребности.

На занятиях осуществляется выработка идей, главная задача которой состоит в разблокировании творческого потенциала ученика. Поскольку образ планируемых изделий лучше всего передает рисунок, то учащимися оформляются дизайн-листы, на которых представлены карандашные зарисовки образов будущих изделий в целом, а также изображения частей, деталей, элементов изделия.

Процесс проработки лучшей идеи и изготовление проектного изделия предусматривает формирование и развитие технологической компетентности, которая органично встраивается в компетентность по разрешению проблем. Для этого на уроках эффективно используются различные демонстрационные шаблоны, инструкционные и технологические карты, образцы поузловой обработки изделий, компьютерные презентации.

Для решения проблемы, требуются действия, направленные на исследование всего, что поможет достичь желаемой ситуации. Для понимания методов решения сходных проблем дизайнерами на разных этапах истории общества дети включаются в дизайн-анализ аналогов изделий, предлагаемых нашим рынком; исследования подарков и оформлений, традиционных и современных материалов, из которых они изготовлены; способов производства; выявление потребностей потенциальных пользователей с помощью социологического опроса и т. д.

Этот способ деятельности является основным для формирования и развития информационных компетентностей учащихся. Поэтому важным является использование на уроках заданий по развитию умений работать с различными источниками информации – это учебная, справочная, энциклопедическая, периодическая литература, дизайн-анализ музейных и выставочных экспонатов, сведения сети Интернет и медиа-источников.

Развитие коммуникативной компетентности успешно формируется в процессе тренингов групповой работы, а затем в ходе выполнения групповых проектов социального характера, на основе самостоятельного поиска информации, проведения социологических и маркетинговых исследований, аргументов и доказательств в пользу принимаемых решений и привлечения необходимых ресурсов, рефлексии на каждом этапе проекта, самооценки проекта и групповой деятельности в целом.

При включении подростков в вышеназванные этапы проектной деятельности важно создавать следующие условия:

- взаимодействие учителя и ученика,
- сопровождение деятельности ученика путем консультирования;
- организация группового взаимодействия учащихся, т. к. в этом возрасте основной вид деятельности учащихся – общение;
- создание ситуаций свободного выбора способов деятельности;
- вера в потенциальные возможности ученика; сравнение достижений ученика с его собственными прежними результатами.

Работа по совершенствованию методики, способствующей формированию ключевых компетенций в процессе проектной деятельности, продолжается.

Можно утверждать, что проектная деятельность создает дидактические и психологические условия осмысленности учения, обеспечивает включение в нее учащихся на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

Специфика ключевых компетенций как осознанных способов по преобразованию энергии, информации, материалов состоит в том, что они формируются и проявляются только в деятельности по решению лично и социально значимых проблем. Обеспечивая условия для «пробы сил», она формирует ключевые компетенции, которые являются необходимым средством, обеспечивающим способность подрастающего человека грамотно выстраивать свои жизненные стратегии, принимать решения, адаптироваться в социуме.

## Ссылки на источники

1. Стандарт второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Технология. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с.
2. Голуб Г. Б., Перелыгина Е. А., Чуракова О. В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред. д.ф.-м.н., проф. Е. Я. Когана. – Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. – 176 с.
- 3–6. Сасова И. А., Гуревич М. И., Павлова М. Б., Питт Дж. Метод проектов в технологическом образовании школьников. 7 класс: пособие для учителя. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 176 с.
- 7–8. Голуб Г. Б. и др. Указ. соч.

## ***Pegushina Liudmila,***

*a teacher of technology at the municipal comprehensive school secondary school № 60, Kirov*

[liudmila.pegushina@yandex.ru](mailto:liudmila.pegushina@yandex.ru)

## **Project activities of students as a way of forming core competencies in the classroom technology**

**Abstract.** The article is devoted to the organization of project activities of students. The main modes of action in the formation of core competencies in the classroom technology.

**Keywords:** project activities, key competencies, ways of working, a problem situation.

**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГТУ, главный редактор журнала «Концепт»

**Утемов Вячеслав Викторович,**

преподаватель кафедры естественнонаучных и технических дисциплин Кировского филиала ФГБОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет», г. Киров

[liderslava@mail.ru](mailto:liderslava@mail.ru)

## Диагностика уровня развития креативности учащихся на основе систем задач открытого типа

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема диагностики уровня развития креативности учащихся основной школы. Автором предлагается использование метода на основе системы задач открытого типа.

**Ключевые слова:** задачи открытого типа, творческие задачи, развитие креативности, творческий потенциал.

Актуальность проблемы развития креативности учащихся основной школы обусловлена одной из тенденций нашей эпохи – эпохи научно-технической революции и высоких технологий, – отражающей изменения в запросах общества к образованию. В современной науке категория «креативность» окончательно не исследована, но описан ряд определяющих факторов, в связи с чем существует необходимость в дальнейшей разработке педагогических средств, обеспечивающих высокий уровень диагностики уровня креативности учащихся.

Нами предложен обобщённый метод диагностики уровня развития креативности на основе систем задач открытого типа.

В настоящее время для оценки уровня сформированности креативности в нашей стране наиболее широко распространены адаптированный вариант теста творческого мышления Е. П. Торренса [1], выполненный Е. Е. Туник [2]; батарея креативных тестов, созданная на основе тестов Дж. Гилфорда [3] и адаптированный вариант опросника креативности Д. Джонсона [4], направленный на оценку и самооценку характеристик творческой личности. Тест дивергентного мышления Дж. Гилфорда состоит из экспресс-тестов и предназначен в основном для взрослых людей. Тесты творческого мышления Е. П. Торренса являются весьма трудоемкими в проведении и обработке данных. Накопленные к сегодняшнему дню результаты исследований по тестам креативности и динамика их показателей свидетельствуют об их противоречивости (Е. С. Белова, Е. С. Жукова, М. А. Сорокина, М. И. Фидельман [5–8]).

В ситуации отсутствия единства взглядов особо актуальным становится вопрос разработки метода оценивания уровней сформированности креативности, рассчитанного на широкий возрастной диапазон детей и подростков. Метод должен быть надежным и валидным инструментом и не должен требовать больших затрат времени и сил для проведения и обработки данных.

Хотелось бы отметить один важный аспект: под термином «креативность» понимается способность особого рода – способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Креативность охватывает определенную совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих творческому проявлению, что подчеркивает возможность использования задач открытого типа для оценивания уровня сформированности креативности.

Обобщённая структура креативности, рассмотренная в педагогических исследованиях Н. А. Алтуховой [9], Н. В. Бибиковой, Г. Н. Гавриловой, Т. А. Дроновой,

О. В. Митченковой, О. Д. Никитина, Ю. Н. Халилулиной, И. В. Шовгуровой, предполагает синтез трех компонент: когнитивной, мотивационно-личностной, деятельно-творческой. Диагностика компонент возможна при анализе результатов решения задач открытого типа. Когнитивный критерий предполагает эффективность достижения поставленной цели, мотивационно-личностный – выбор оптимального решения из найденных альтернатив, деятельно-творческий – оригинальность ответа и высокую степень разработанности решения.

Таким образом, в рамках исследования для оценивания уровня развития креативности мы предлагаем использовать критерии оценивания учебных задач открытого типа, основанные на наиболее характерных показателях креативности [10].

Оценка решения для таких задач выставляется по двухбалльной шкале по каждому из четырёх критериев:

- эффективность ответа (достигнуто ли требуемое в задаче?);
- оптимальность решения (оправдано ли такое решение?);
- оригинальность ответа (решение новое или известное ранее?);
- разработанность решения (достаточно ли подробно описан ход решения, или решение на уровне идей?).

Итоговый уровень развития креативности ( $\Sigma$ ) может быть оценен как сумма баллов по каждому критерию при решении системы задач открытого типа (по две задачи математической, лингвистической и естественнонаучной направленности). В табл. 1 приведена форма, используемая для подсчета итоговой суммы баллов после решения системы задач открытого типа. В первом её столбце обозначены упомянутые выше критерии: эффективность (ЭФ), оптимальность (ОП), оригинальность (ОР), разработанность (РЗ). В следующих столбцах выставляется оценка 0, 1 или 2 балла за решение каждой задачи по всем критериям и подсчитывается итоговая сумма.

Таблица 1

### Оценивание итогового уровня развития креативности

Критерии	Математическое направление		Гуманитарное направление		Естественнонаучное направление		Итого
	Задача 1	Задача 2	Задача 1	Задача 2	Задача 1	Задача 2	
ЭФ							
ОП							
ОР							
РЗ							
Суммарное значение набранных баллов по всем критериям $\Sigma =$							

В рамках проведенной экспериментальной работы выявлена оценочная схема соотношения суммарных баллов с уровнем сформированности креативности на основе сопоставления результатов разных диагностик. В табл. 2 приведено соответствие суммы баллов уровням сформированности креативности (в норме, выше или ниже нормы) для учащихся основной школы.

Таблица 2

### Соответствие суммы баллов уровням креативности

Уровень развития креативности	Суммарное значение набранных баллов по всем критериям ( $\Sigma$ )
Выше нормы	30-48
Норма	15-29
Ниже нормы	0-14

В работе также проведено исследование по установлению надежности и валидности предлагаемого метода оценивания уровня сформированности креативности.

## 1. Надежность метода диагностики уровня сформированности креативности.

Для вычисления надежности метода взяты результаты двух испытаний, полученных при использовании двух параллельных систем задач открытого типа с разницей в один месяц.

### Система задач открытого типа № 1

#### Задачи математического направления

**Задача 1.** Три разбойника делят добычу. Как они должны это сделать, чтобы никто не мог пожаловаться, что другой обманул его при дележе?

**Задача 2.** Любая математическая операция связана с решением какой-нибудь проблемы. Например, раньше людям было известно лишь сложение, а уже затем появилось умножение. Для операции сложения возникла проблема: нужно было многократно складывать одинаковые слагаемые (например, при подсчёте клеточек в прямоугольнике). Как ты думаешь, с чем было связано появление операции вычитания? Объясни свои догадки.

#### Задачи лингвистического направления

**Задача 3.** Бабушка подарила Вовочке свою старую пишущую машинку немецкой работы, с русским алфавитом и арабскими цифрами. Вовочка заворчал, начав печатать: букв «З» и «О» на машинке не хватает. «Тоже мне, немцы-умельцы!» – вскрикнул Вова. Но где взять буквы? Какие еще буквы не страшно потерять? Почему?

**Задача 4.** В рассказе польского писателя Я. Зайделя «Уранофагия» жители некой планеты питаются ураном. При этом уран постепенно накапливается в организме, и когда его содержание достигает критической массы, человек погибает. На такой планете общаться могут только люди, суммарная масса которых ниже критической. Поэтому, когда ребенок начинает быстро расти, то отец вынужден покинуть семью во избежание ядерного взрыва. Поэтому на этой плане основной закон жизни – согласование масс. Придумайте свой необычный закон жизни и опишите сюжет своего рассказа о планете с таким законом.

#### Задачи естественнонаучного направления

**Задача 5.** На вопрос учителя: «Что вы можете нарисовать при помощи трёх окружностей?» – Петя ответил: «Я могу нарисовать снеговика», Вася вскричал: «А я тарелку с ягодой». Сергей проворчал: «А я могу нарисовать винт самолета». Попробуй нарисовать, используя только три окружности, эти объекты. А что еще можно нарисовать при помощи трёх окружностей?

**Задача 6.** Нарисуй такие часы, которыми удобно было бы пользоваться даже человеку, который не знает цифр и не умеет считать.

### Система задач открытого типа № 2

#### Задачи математического направления

**Задача 1.** С помощью обычной дрели можно сверлить круглые отверстия. Можно ли с её помощью просверлить квадратное отверстие? Как это сделать? Предложи несколько вариантов.

**Задача 2.** Как известно, основание пирамиды Хеопса составляет 4,5 га. Однако удивительно, – оно имеет абсолютно ровную горизонтальную поверхность. Как древние египтяне, не имея современных точных приборов и способов выравнивания поверхностей, могли так хорошо выполнить работу?

#### Задачи лингвистического направления

**Задача 3.** Н. С. Лесков описывает один случай. Он подсел попутчиком в телегу к мужику, едущему в волость. Мужик рассказал, что крестьяне собрали взятку, и теперь он везет ее начальству. Цель взятки – добиться, чтобы волостное начальство не отправляло в деревню коров голландской породы. Крестьянские коровы в те времена давали молока мало, едва 700–1 500 литров в год, причем слабой жирности, а голландская корова – 5 000–7 000 литров в год. Крестьянам дают бесплатно голландских коров (царь потратился из казны, чтобы улучшить породность российского скота), а они – взятки дают, чтобы им этих коров не привозили! Как это понимать?

**Задача 4.** В романе С. Лема «Эдем» механические зародыши преобразуют материал окружающей среды в строительные материалы, из которых возводятся стены. Придумай 2–3 идеи новых произведений, в которых новое создается «из ничего».

#### Задачи естественнонаучного направления

**Задача 5.** Представь, что ты кидаешь шарик, а он возвращается к тебе как бумеранг. Опиши, при каких условиях это может произойти.

**Задача 6.** Представь, что тебе дали возможность придумать абсолютно новый цвет, но для этого тебе его надо изобразить. Придумай и нарисуй новый цвет.

В исследовании принимали участие 414 учащихся 5–9-х классов, проживающих на территории Кировской области. Исследование проводилось с марта по апрель 2008 г. В исследовании приняли участие учащиеся 5–6-х (279 человек) и 7–9-х классов (135 человек).

Анализ полученных данных говорит о надежности предложенного метода: коэффициент корреляции Пирсона для индивидуальных баллов разных сеансов 0,68; коэффициент надежности является статистически значимым и характеризует корреляцию средней силы. Выборка объемом 414 учащихся репрезентативно представляет генеральную совокупность 57 571 учащихся в 2008–2009 уч. году с 5-го по 9-го класс в Кировской области с доверительной вероятностью 0,95 и ошибкой репрезентативности коэффициента корреляции 0,10.

## 2. Валидность метода диагностики уровня сформированности креативности.

Для подтверждения валидности метода проведено сравнение уровня сформированности креативности, полученного по методу, использованному в опытно-экспериментальной работе, с результатами батареи креативных тестов Ф. Вильямса. Для диагностики креативности был использован адаптированный Е. Е. Туник тест Ф. Вильямса [11], предназначенный для комплексной диагностики креативности детей и подростков от 5 до 17 лет.

### Задачи математического направления

**Задача 1.** Давным-давно, когда люди ещё не умели считать и, тем более, отсчитывать время, жители разных уголков света готовили свои традиционные блюда из разнообразных продуктов. Для их приготовления необходимо было добавлять ингредиенты точно через определённое время. Предложи несколько вариантов того, как людям удавалось замерять время, если они даже не умели считать.

**Задача 2.** Представь, что перед тобой пропасть, на дне которой водоём. Как можно измерить глубину пропасти, не подвергая опасности свою жизнь? Помни: пропасть очень глубокая и непосредственно измерить её нельзя. А у тебя с собой походный рюкзак, в котором есть много всего интересного.

### Задачи лингвистического направления

**Задача 3.** Звучание слова иногда подсказывает некоторый цвет. Например, слово **ГРОМ** – темно-синий цвет. Какой цвет подсказывает слово **ТИШЬ**? Почему?

**Задача 4.** Между слова «*видеть*» и «*увидеть*» большая разница. Например, Колобок *видел* окружающий мир, но, как только он *увидел* лису, сразу действие в сказке оживилось. В каких ещё литературных произведениях автор использует различие этих слов, чтобы сюжет стал более интересным?

### Задачи естественнонаучного направления

**Задача 5.** Однажды раб и философ Эзоп в очередной раз помог своему хозяину Ксанфу «выйти сухим из воды». В награду хозяин одарил Эзопа золотым кубком со своего стола. Но Ксанфу не понравилось, что Эзоп хочет продать кубок и раздать деньги нищим. Потому он выдвинул Эзопу условие: «Кубок твой, ты владеешь им по праву, но как только ты его продашь, полученные деньги ты должен будешь вернуть мне». Эзоп разрешил противоречие: он выполнил условие хозяина – вернул ему деньги за проданный кубок и в то же время раздал деньги нищим. Найди и ты это решение.

**Задача 6.** Запиши некоторые эмоции человека. Нарисуй их, используя ручку или карандаш только одного цвета. Рисовать человека и его лицо также нельзя.

В исследовании принимали участие 185 учащихся 5–9-х классов, проживающих в Кировской области. Исследование проводилось с марта по апрель 2008 г. В исследовании приняли участие школьники 5–6-х (107 человек) и 7–9-х классов (78 человек).

Для проверки внешней валидности сравнивались уровни креативности по методу с использованием критериев оценивания задач открытого типа и уровни сформированности креативности, полученные по тесту Ф. Вильямса. Для выявления уровней креативности батареи креативных тестов Ф. Вильямса использовалась оценочная нормативная табл. 3. В таблице указывается соответствие суммарного набранного балла уровню креативности по каждой части теста Ф. Вильямса. Для определения уровня



креативности в случае различия значений уровня креативности в разных частях теста для расчетов определялся уровень, полученный в больших частях теста.

Таблица 3

### Оценочная нормативная таблица батареи креативных тестов Ф. Вильямса

Оцениваемый показатель	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Суммарный балл по тесту творческого мышления	до 80	80-89	больше 89
Суммарный балл по тесту личных творческих характеристик	до 59	59-65	больше 65
Суммарный балл по шкале Вильямса	до 44	44-51	больше 51

Полученные данные говорят о валидности предложенного метода: коэффициент корреляции Пирсона для индивидуальных уровней разных методов 0,59; коэффициент валидности является статистически значимым и характеризует корреляцию средней силы. Выборка объемом 185 человек репрезентативно представляет генеральную совокупность 57 571 учащихся в 2008–2009 уч. году с 5-го по 9-го класс в Кировской области с доверительной вероятностью 0,95 и ошибкой репрезентативности коэффициента корреляции 0,09.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о надежности и валидности предлагаемого метода оценивания уровня сформированности креативности посредством систем задач открытого типа.

Отметим еще один важный аспект. Анализ решения и ответов задач открытого типа учащихся позволяет более достоверно говорить о выявленном уровне сформированности креативности, т. к. при решении проблемных задач открытого типа рассуждения охватывают некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих творческому проявлению.

#### Ссылки на источники

1. Torrance E.-P. The Torrance test of creativity thinking: Technical norm manual. – Cambridge, 1974. – 68 p.
2. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Торренса. Методическое руководство. – СПб.: Импэтон, 1998. – 170 с.
3. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 48 с.
4. Туник Е. Е. Опросник креативности Джонсона. – СПб.: СПбУПМ, 1997. – 10 с.
5. Белова Е. С. Щепланова Е. И. Социометрический статус и особенности общения дошкольников с высоким творческим потенциалом // Психологические исследования. – 2011. – № 2(16). – URL: <http://psystudy.ru>.
6. Жукова Е. С. Два подхода в исследовании творческих способностей // Материалы IV съезда Российского психологического общества. Том 1. – М., 2007. – С. 370.
7. Зиновкина М. М. Формирование творческого технического мышления и инженерных умений студентов технических вузов: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 326 с.
8. Фидельман М. И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. наук. – М., 1994. – 16 с.
9. Алтухова Н. А. Развитие креативности школьников в процессе продукт-ориентированного обучения в школах Германии в конце XX века : дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2007. – 165 с.
10. Утемов В. В. Система задач открытого типа как средство развития креативности учащихся // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/99-4805>
11. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

**Utyomov Vyacheslav,**

teacher of the chair natural sciences and technical disciplines Kirov-ray branch Moscow State Industrial universities, Kirov

[lider\\_slava@mail.ru](mailto:lider_slava@mail.ru)

## **Diagnosis of the level of creativity of students systems based on open problems**

**Abstract.** In article the problem of diagnosing of a level of development креативности pupils of the basic school is considered. The author use of a method on the basis of system of problems of open type is offered.

**Keywords:** problems of open type, creative problems, creativity development, creative possibility.

**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»

**Буйлова Любовь Николаевна,**

*кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики дополнительного образования детей ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», г. Москва*

[Lnb0710@mail.ru](mailto:Lnb0710@mail.ru)

## Дополнительное образование детей: экспликация понятия

**Аннотация.** *Статья посвящена уточнению представлений о дополнительном образовании детей в современной системе российского образования. Автором рассматриваются различные подходы к пониманию этого педагогического феномена, анализируются его трактовки теоретиками и практиками.*

**Ключевые слова:** *дополнительное образование детей, неформальное образование, индивидуальное развитие ребенка, мотивация к познанию и творчеству, свобода выбора.*

В период становления представлений о дополнительном образовании детей имеет смысл уточнить ключевое понятие. Обычно термином «дополнительное образование детей» характеризуют сферу неформального образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребностями, где одновременно происходит его обучение, воспитание и личностное развитие. Дополнительное образование оказывается встроенным в структуру любой деятельности, в которую включен ребенок [1, с. 31–35], создает «мостики» для перехода личности из одного образования в другое, оно может предшествовать стандартизированным видам деятельности, а может следовать за ними. Структурно дополнительное образование вписывается в систему общего и профессионального образования, а также в досуговую сферу, сближая и дополняя их: оно может расширять предметные знания, добавлять новые компоненты; оно может увеличивать «вооруженность» личности новыми средствами познания, труда и общения; оно способно усиливать мотивацию образовательной деятельности, вызывая необходимость личности полнее проявить себя.

По своему «местоположению» в системе образования дополнительное образование – это вся та область образовательной деятельности, которая находится за пределами государственного образовательного стандарта, включая изучение тех областей культуры и науки, которые не представлены в школьных программах [2, с. 7–9]. Оно имеет свою специфику, которая связана с удовлетворением познавательных интересов и потребностей детей в тех сферах, которые не всегда могут быть реализованы в рамках школьного образования. Подобная тенденция является ведущим фактором, способствующим взаимодействию общего и дополнительного образования, которое приводит к позитивным результатам.

Несмотря на то, что термин «дополнительное образование», введенный законом «Об образовании», используется уже на протяжении многих лет, сегодня можно констатировать различное отношение, как к самому термину, так и его содержательному наполнению. Ряд авторов считает, что в 1992 году произошла формальная смена названий – «внешшкольное воспитание» стало «дополнительным образованием», которое, исходя из его названия, должно дополнять и расширять образование общее [3].

Анализ научно-теоретических исследований и современных нормативных документов позволяет выявить различные подходы к толкованию «дополнительного

образования детей». Не ставя перед собой цель полного обзора предлагаемых формулировок, кратко рассмотрим некоторые из них.

Первое определение дополнительного образования было предложено в Законе РФ «Об образовании». Содержание статей Закона позволяет, по мнению М. О. Чекова, определить три позиции, которые занимает дополнительное образование детей в современной российской системе образования [4]: по классификации образовательных программ, по типам образовательных учреждений и по месту реализации дополнительных образовательных программ. Дополнительное образование понимается как «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и информационно-образовательной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства»; это единый целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности [5, с. 2].

Однако приведенное в законе понятие более ориентировано на взрослых. В обсуждаемом в настоящее время законопроекте (<http://zakonoproekt2012.ru>) рассматриваются уже две сферы: дополнительное образование взрослых и детей.

Как показывает анализ научных исследований в области дополнительного образования, порой каждый ученый вкладывает в понятие дополнительного образования свое понимание и от этого, по нашему мнению, термин только выигрывает. Дополнительное образование детей рассматривается как:

- процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе социальной) адаптации [6, с. 9];

- специфическая органическая часть системы общего образования, представляющая собой процесс и результат становления личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющей детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободного выбора и самоопределения [7];

- процесс добровольно избранного ребенком освоения вида деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного (общего, начального, профессионального) образования, направленный на удовлетворение его интересов склонностей, способностей, содействующий саморазвитию, самообразованию, самореализации и самоопределению человека [8];

- неотъемлемая часть системы непрерывного образования: непрерывное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время и призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей [9, с. 22];

- особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений, где не только осуществляются специальные развивающие познавательные игры и освоение опыта исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей и подростков [10, с. 7];

- деятельность детей и взрослых за пределами регламентированного госминимумом учебно-воспитательного процесса (при этом мы имеем в виду не только сферу досуга (свободного времени): занятия детей в школьных кружках и клубах во внеуроч-

ное время, во внешкольных учреждениях, в лагерях и походах в каникулярный период в определенном смысле не свободны: они регламентированы временем и формами организации жизни, однако ведущим принципом здесь выступает добровольность и интерес детей, что в принципе меняет подход к педагогической деятельности) [11].

Такое многообразие взглядов объясняется сложностью и многоаспектностью этого педагогического явления, но парадокс заключается в том, что сам термин «дополнительное образование» до сих пор не имеет научного определения, не нашел он своего места и в новой «Российской педагогической энциклопедии», в то время как понятия «внеурочная работа», «внешкольная работа» и «досуг» раскрываются, но все сведения обрываются на 2-й половине 80-х гг., хотя энциклопедия датирована 2003 годом [12]. Зато «Педагогический энциклопедический словарь» гласит: «Дополнительное образование детей – составная часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированная на свободный выбор и освоение учащимися дополнительных образовательных программ» [13]. Почему-то данное определение вообще не содержит упоминания об основном назначении этого феномена, никак не согласуется с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного образования детей, в соответствии с которым цель дополнительного образования детей – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства [14]. Это вариативная цель в системе образования, которая определяется не столько государственным заказом, сколько индивидуальными потребностями, интересами детей, родителей, семьи и т. д.

В дополнительном образовании дети имеют право на свободный выбор образовательных программ в объеме и темпе, адекватном творческой индивидуальности; проявление образовательной активности в выборе образовательной области для освоения не предусмотренных основными образовательными программами знаний; участие в социальной деятельности, социальном проектировании, исследовательской деятельности, в освоении и создании культурных ценностей; организацию досуга в соответствии со своими интересами.

Система дополнительного образования детей развивается на межведомственной основе и выступает гарантом поддержки и развития разных категорий детей. Затраты бюджетов всех уровней на дополнительное образование детей являются долгосрочными инвестициями в будущее развитие российского общества и государства, кадровый потенциал интеллектуального, научно-технического, творческого и культурного развития общества; профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, других асоциальных проявлений в детской и подростковой среде [15].

Своеобразие дополнительного образования заключается в добровольном, целенаправленном использовании свободного времени для полноценного развития потенциальных возможностей обучающихся, в вариативности образовательных областей, видов деятельности и образовательных программ. С. Б. Серякова отмечает, что «специфика ... дополнительного образования позволяет говорить о том, что воспитательное пространство данной сферы является мощным фактором и ресурсом модернизации отечественного образования» [16, с. 192].

Становление и развитие дополнительного образования связывается с именем психолога А. Г. Асмолова: «Уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, – когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма подобного образования –

монолог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь – через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда сотворчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [17].

«Дополнительное образование, – считает А.Г.Асмолов, – поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития» [18, с. 6–8]. «В области дополнительного образования мы даем возможность стать личностью, а не просто – выбор предметов... Дополнительное образование всегда было подлинно вариативным: ребенок к нему приходит не из-под палки, здесь происходит не обучение, а подготовка возможности быть... Он делает другую, сегодня самую главную в жизни вещь – ищет смысл жизни и возможность быть. Он пробует себя в разных ролях, и в этом великое дело и суть дополнительного образования. На самом деле дополнительное образование – зона ближайшего развития для образования России» [19].

Дополнительное образование нельзя рассматривать как «придаток» к основному, выполняющему исключительно функцию расширения образовательных стандартов, так как в этом случае, по мнению А. К. Бруднова [20], теряется его основное предназначение – удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей детей, создание условий для творческого развития каждого ребенка, его адаптации в меняющемся обществе, приобщения к культурным ценностям: «мы самоценны, ибо наше образование не то что самодостаточное, нет, оно самоценно, потому что у него особое содержание, у него и особенная технология, у него особенная методика, прежде всего, оно практико-ориентированно» [21]. «Этот вид образования изначально ориентирован на свободный выбор различных видов и форм деятельности, формирования собственных представлений о мире, развития познавательной мотивации и способностей» [22].

«Дополнительное образование, – считает Б. А. Дейч, – это профессионально организованное педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, основой которого является свободный выбор ребенком вида деятельности, а целью – удовлетворение познавательных интересов детей и их потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в разновозрастном коллективе единомышленников [23]. В. П. Голованов подчеркивает, что в наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. Эта сфера образования как педагогическое явление обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного образования. Это личностная ориентация образования; профильность; практическая направленность; мобильность; разноуровневость; разнообразие содержания, форм и методов образования; индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса в представлении образовательных услуг; реализация ориентационной функции через содержание учебного материала. К главным специфическим особенностям дополнительного образования данный автор относит добровольность получения этого вида образования детьми; индивидуализированность и вариативность, а так же осуществление его в сфере свободного времени детей, подростков и юношества [24].

Под дополнительным образованием детей допустимо понимать образование, обеспечивающее [25]:

- удовлетворение образовательных запросов детей, обусловленных определённой ситуацией, и значимых для них потребностей в оценке достигнутых успехов;
- создание условий для использования свободного времени в позитивных для развития личности целях прибавления новых достижений к уже имеющимся;
- исполнение заказов детей и заполнение имеющихся у них дефицитов информации, знаний, ресурсов и т. д. за счёт наполнения их жизни новыми возможностями;
- разрешение противоречий и расширение представлений детей о себе и окружающем мире;
- оптимизацию процесса получения и продуктивного использования новой (дополнительной) информации;
- параллельное освоение разных учебных материалов, учебных курсов, образовательных программ.

Использование разных смысловых значений слова «дополнительное» позволяет признать дополнительное образование детей мотивированным, актуальным, востребованным, ситуативным, контекстным, фоновым, вспомогательным, периферийным, параллельным, аксессуарным, комплиментарным, субъектным, субсидиарным, резервным, запасным, ресурсным, межпредметным и междисциплинарным, при этом совсем не обязательно оно должно быть внешкольным в значении «осуществляемым вне школы» [26].

Сравнительный анализ приведенных определений дополнительного образования дает возможность выявить общее и различное в подходах к данной дефиниции, которая объективно идентифицирует определенный исторический этап социально-экономического развития государственных и общественных объединений, организаций и общеобразовательных учреждений [27, с. 29–34]. Очевидным является то, что все ученые видят ценность дополнительного образования в развитии склонностей, способностей ребенка, в его самообразовании, самореализации и самоопределении, а также в освоении опыта и эмоционально-ценностных отношений и включении ребенка в творческий поиск. Как отмечает Е. В. Серединцева, «возникнув, явление начало жить самостоятельной жизнью и оказалось значительно сильнее и шире, чем задумывалось при создании» [28].

Обобщая рассмотрение различных подходов, подчеркнем наиболее значимые характеристики. Дополнительное образование – это:

- образование, дополняющее базовое в соответствии с образовательными запросами развивающейся личности и соответствующее природе детства, признающее ребенка высшей ценностью педагогической деятельности;
- образование, удовлетворяющее постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей;
- мотивированное образование, которое получает личность сверх основного образования, позволяющее ей реализовать устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально раскрыть себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно;
- образование, осуществляемое по дополнительным образовательным программам, имеющим образовательные цели, диагностируемые и оцениваемые образовательные результаты;
- оказание дополнительных образовательных услуг за пределами основных образовательных программ в интересах личности и государства.

Эти определения соответствует Закону РФ «Об образовании», характеризующему образование как процесс, завершающийся констатацией достижения определённых результатов, и принятым на международном уровне подходам к образованию как к феномену международной коммуникации. Международная стандартная классификация образования (МСКО) не включает в образование виды коммуникативной деятельности, разработанные без расчета на обучение и неорганизованные формы обучения [29, с. 6]. Публичные лекции, семинары или конференции не входят в классификацию, если не носят ярко выраженного обучающего характера. Для того чтобы считаться образованием, обучение должно носить плановый характер и не сводиться просто к физическому росту, взрослению и общей социализации.

Конечно, понятие «дополнительное образование» не совсем точно отражает содержание этой области, что и вызывает многочисленные споры как исследователей, так и практиков: дополнительное образование «служит пространством создания новых прецедентов организации образования» [30, с. 3–7]. Однако важно понимать, что:

- основу дополнительного образования составляет образовательная деятельность, ведущаяся по специально разработанным образовательным программам;
- дополнительное образование имеет свои особые методики и технологии;
- дополнительное образование предусматривает выход на соответствующий его специфике образовательный результат.

Анализ литературы и многолетнее практическое взаимодействие с рядом учреждений дополнительного образования позволяют предложить следующий вариант определения дополнительного образования детей. Под дополнительным образованием понимается образовательная деятельность, осуществляемая по образовательным программам, имеющим конкретизированные образовательные цели и объективируемые, фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые образовательные результаты [31].

Необходимо констатировать, что каждое из приведенных определений исследуемого понятия имеет позитивные аспекты, но не может охватить все его содержательные элементы и фиксирует характеристики, значимые для конкретных исследователей. Поэтому можно говорить о достаточном разнообразии в подходах к определению понятия «дополнительное образование». Приведенные выше определения не только не противоречат друг другу, но и во многом схожи, а некоторые отличия связаны с акцентированием внимания авторов на определенные аспекты этого вида педагогической деятельности.

Дополнительное образование детей, дополняющее базовое в соответствии с образовательными запросами развивающейся личности, имеет в основании идею признания права ребёнка на одновременное получение обязательного формального традиционного базового образования и образования, им не предусмотренного.

Созданное в Российской Федерации дополнительное образование детей не может быть отнесено ни к одному из признанных на международном уровне типов. Оно не является ни традиционным общим или профессиональным образованием (потому, что не имеет установленных ограничений в отборе направлений деятельности детей), ни произвольным (поскольку организуется в целенаправленно создаваемых специалистами учебных ситуациях), ни дополнительным в значении после дипломного образования (ибо начинается задолго до получения диплома), ни неформальным или внешкольным в принятой на международном уровне трактовке (так как осуществляется на противоположанном этому типу учрежденческом уровне).

По сути, дополнительное образование детей является образованием, осуществляемым по не исследованным и соответственно не осмысленным наукой законам, что



позволяет сделать вывод о его сущностной инновационности. Однако при всей справедливости этого вывода, чрезвычайно важно понимать, что осуществляемая государственными учреждениями дополнительного образования детей не может не подчиняться общим для образовательной системы требованиям, поэтому в настоящее время остро стоит вопрос регламентации деятельности учреждений дополнительного образования детей на основе нормативной базы, находящейся в состоянии интенсивной разработки.

Дополнительное образование детей – неотъемлемая часть непрерывного вариативного образования, которую уже сегодня можно характеризовать как [32]:

– сложившуюся структуру образования, ориентированную на дальнейшее развитие жизненных деятельностно-коммуникативных умений детей, выведение их на высокий уровень компетентности в принятии обоснованных решений, в контроле над жизненными проблемами, на самосознание детей, их выбор образа жизни, самодовлетворенность и ощущение радости жизни;

– зону перспективного развития каждого человека, семьи, образовательного учреждения, образовательной системы в целом;

– уникальное образовательное сообщество, где все участники – равноправные субъекты, реализующие свое сущностное право на свободный выбор, на свободное определение своего «Я», где доминируют уважение к разнообразию и ценности индивида, неформальность ценностей и смыслов совместной деятельности и творчества;

– социокультурную технологию, интегрирующую педагогические возможности с развитием личности ребенка и формирующую индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной деятельности, поведении, общении.

Дополнительное образование является сегодня актуальным полноценным и необходимым компонентом системы непрерывного образования, оно направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, а также организацию их свободного времени.

## Ссылки на источники

1. Новичков В. Б. Роль и место дополнительного образования в воспитании юного москвича // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. – М.: МИРОС, 1997. – С. 31–35.
2. Буйлова Л. Н., Кленова Н. В. Как организовать дополнительное образование детей в школе? Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 15 с.
3. Дейч Б. А. Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса. – URL: <http://impisr.edunsk.ru/index.php>.
4. Чеков М. О. Общее и дополнительное образование: проблема корреляции: учебно-методическое пособие. – Самара: Изд-во Сам. ГПУ, 2000. – 33 с.
5. Выдержки из проекта федерального Закона «О дополнительном образовании» // Внешкольник. – 1998. – № 5. – С. 2.
6. Евладова Е. Б., Николаева Л. А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 133 с.
7. Скачков А. В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1996. – 24 с.
8. Березина В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 18 с.
9. Щетинская А. И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Казань, 1999. – 39 с.
10. Горский В. А., Журкина А. Я., Ляшко Л. Ю., Усанов В. В. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО // Дополнительное образование. – 2000. – № 1. – С. 7.

11. Газман О. С. Игра как системная потребность детства // *Философия и педагогика каникул*. – М., 1998. – С. 23.
12. Российская педагогическая энциклопедия. – URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/info.php?n=5>.
13. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
14. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей (07.03.1995 г. № 233).
15. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 г. (от 6 октября 2004 г. № ПК-2). – URL: [infopravo.by.ru/fed2004/ch03/akt14745.shtml](http://infopravo.by.ru/fed2004/ch03/akt14745.shtml).
16. Серякова С. Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: монография. – М.: Изд-во МПГУ, 2005. – 324 с.
17. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // *Внешкольник*. – 1997. – №9. – С. 7.
18. Там же.
19. Асмолов А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей». – Петрозаводск, 13–15 марта 1996.
20. Бруднов А. К. Управление деятельностью учреждения дополнительного образования детей: опыт, проблемы, перспективы // *Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования*. – М.: МИРОС, 1997. – С.74.
21. Бруднов А. К. Развитие дополнительного образования детей Российской Федерации. Поиск, опыт, находки // Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования. Тезисы и материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 20–24.03.1995. – С. 6.
22. Бруднов А. К. Стратегия развития государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования // *Воспитание школьников*. – 1994. – № 5. – С. 83.
23. Дейч Б. А. Дополнительное образование как часть непрерывного педагогического процесса. – URL: <http://impisr.edunsk.ru/index.php>.
24. Голованов В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
25. Куприянов Б. В. Функции учреждений дополнительного образования детей. – URL: [http://www.ucheба.com/met\\_rus/k\\_dopobraz/title\\_main.htm](http://www.ucheба.com/met_rus/k_dopobraz/title_main.htm).
26. Там же.
27. Горский В. А. Методологические основы содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования // *Дополнительное образование*. – 2003. – № 3. – С. 29–34.
28. Серединцева Е. В. О приоритетности дополнительного образования // *Внешкольник*. – 1997. – № 4. – С. 29–31.
29. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – С. 6.
30. Крылова Н. Б. Принцип дополнительности как особенность самоорганизации образования // *Новые ценности образования*. Выпуск 4(28). – 2006. – С. 3–7.
31. Буданова Г. П., Буйлова Л. Н. Дополнительное образование детей: вопросы и ответы. – М.: Центр «Школьная книга», 2008.
32. Программа развития системы дополнительного образования детей города Самары. – URL: <http://psychology.narod.ru/296.html>.

**Buylova Lubov,**

*PhD in Pedagogical Science, Professor, Chairman of Department for Extra-Curricular Education of Children at the Moscow Institute of Open Education, Moscow*  
[Lnb0710@mail.ru](mailto:Lnb0710@mail.ru)

#### **Additional education of children: a concept explication**

**Abstract.** Article is devoted specification of representations about additional education of children in modern system of Russian education. The author considers various approaches to understanding of this pedagogical phenomenon, its treatments by theorists and experts are analyzed.

**Keywords:** Additional education of children, informal formation, individual development of the child, motivation to knowledge and creativity, a freedom in choosing.

**Жигулин Андрей Алексеевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии АНОО ВПО «Воронежский экономико-правовой институт», г. Воронеж

[zhigulin1980@yandex.ru](mailto:zhigulin1980@yandex.ru)

## Теоретико-методологические основания изучения правовой культуры личности будущего специалиста

**Аннотация.** В статье автор подробно анализирует теоретико-методологические основания изучения правовой культуры личности будущего специалиста, рассматривает проблемы формирования правовой культуры специалиста и описывает правовое сознание и мышление молодежи.

**Ключевые слова:** правовая культура, правовое мышление, правовое сознание, специалист.

Актуальность выбранной темы обусловлена ростом девиантного поведения среди молодежи. Он имеет глобальный характер, но в нашей стране его динамика выше среднемировой. Растут масштабы подростковых и юношеских правонарушений. Этот рост находится во взаимосвязи с динамикой отклонений в правовом сознании молодых людей. Такая взаимосвязь особенно характерна для молодежи, выбирающей пути своего жизненного самоопределения. Глубинные причины этих явлений кроются в состоянии общества. Механизмы же их, в конечном счете, упираются в дефицит правовой культуры.

В. В. Путин в своем послании в адрес съезда Ассоциации юристов России в числе приоритетов ее деятельности назвал вопросы укрепления правопорядка и правовой культуры общества, а Д. А. Медведев, отметив, что главное в правовом государстве – уровень правовой культуры граждан, их готовность следовать закону и видеть в этом свой непосредственный интерес, обратил внимание на тотальный характер правового нигилизма в нашей стране [1].

Низкий уровень правовой культуры современной молодежи порождает проблемы, как общие для населения страны, так и специфические, в ее собственной среде. Проблема усугубляется тем, что в силу спонтанности эскалации девиантного поведения молодежи на этапе интенсивных перемен в обществе, недостаточно эффективно используется регулятивный потенциал правовой культуры.

Эволюционное и стабильное развитие общества формирует традиционные формы и стереотипы правового сознания и мышления, и наоборот, перемены порождают их обновления, деформации, вплоть до утверждения в обществе правового нигилизма как проявления социальной аномии. В познании правового сознания и мышления внимание акцентируется на их субъекте. Они – объекты разных уровней познания.

Правовое сознание больше связано с познанием проявлений законов бытия в правовом пространстве государства, с институализацией и интериоризацией принципов социально-правового поведения людей. Правовое мышление – с входждением носителей правового сознания в практику этого бытия.

Правовому сознанию свойственны три ипостаси.

1. Это условие проявления социально-правовых и нормативно-ценностных систем при осуществлении ими их регулятивных функций.

2. При значимых преобразованиях общества, оно обеспечивает изменение структуры его бытия как единства регулятивно-правовой деятельности и нормативно-правовых отношений.

3. Оно обеспечивает овладение субъектом необходимым при определенном уровне развития социума объемом и качеством правовых знаний [2].

Последнее способствует гармонизации правового сознания социума и правового мышления субъектов деятельности, что важно, поскольку разные субъекты ее имеют разный объем правовых знаний в зависимости от их образования и воспитания, места в социальной структуре. Соответственно, не равнозначны и требования к уровню их правовых знаний.

Правовое мышление как процесс и результат познания правовых и иных общественных отношений, содержательно обогащает правовое сознание. В силу его процессуальной природы оно объективирует опыт субъектов нормативно-правовых отношений и само переходит в область правового сознания, к которому принадлежит субъект. И в то же время содержание правового сознания вливается в формы правового мышления и тем самым квантифицирует его нормативный уровень для индивидов и иных субъектов.

Это ключ для понимания направлений работы по преодолению правового нигилизма. В рыночных условиях в сферах сознания, мышления и поведения господствует рационалистический принцип «стимул – реакция», «выгодно – невыгодно» и т. п. Преследуя свои интересы и цели, люди приспособляются к поведению друг друга, приспособлявая вместе с тем общественные нормы к своим потребностям, руководствуясь принципами минимальных личных потерь от нарушения чужих интересов. Ущербно-рациональное сознание порождает противоречивость мышления, которое воспринимает перемены более эмоционально и потому пытается совместить новые нормативы с традиционными или игнорировать нормативно-правовые регуляторы. Это позволяет объяснить противоречивость правового мышления не из него самого, а из состояния правового сознания [3].

Трактовка правового мышления как формы проявления в конкретной ситуации правового сознания позволяет нацелить познание негативного положения в правовой сфере на выявление влияния изменений в правовом мышлении на те, или иные стороны правового сознания и даже измерить степень, в какой они затрагивают сущность последнего. Это важно, ибо специалист может определить только состояние правового мышления и косвенно, через фиксацию характера его реакций на изменения, установить меру его рациональности.

Поэтому как концентрированное выражение правового опыта людей правовая культура выступает регулятором их деятельности и важнейшим моментом их производства и воспроизводства.

В социально-правовой сфере культура сказывается в поведении субъектов правовых отношений, в реализации усвоенных ими норм и ценностей. Потому логично рассматривать правовую культуру как систему социальных ценностей и норм, являющихся регуляторами правового поведения в силу того, что сами они представляют собой разновидность феноменов социально-исторической памяти развития правовых отношений. Последнее обеспечивает (тормозит) трансляцию, отбор и обновление правовых потребностей, ценностей и норм поведения. Таким образом, правовая культура выполняет две функции: регулятивные, с которыми должны соотноситься действия; и конституирующие, осуществляемые через переосмысление ситуаций в связи с новой информацией в процессе правовых действий [4].

Подход к культуре как к целостному способу деятельности предполагает обращение к его возможностям воздействовать на активность субъектов в процессе деятельности. Отсюда трактовка ее как структуры механизмов, регулирующих взаимо-

действие сознания и мышления людей и одновременно как регулятива их правового поведения. Правовая культура как структура механизмов взаимодействия правового сознания и мышления, конституирует степень активности субъектов в присущей социуму системе отношений, проявляющихся в конкретных типах и формах поведения. Она обеспечивает включение опыта в формирование нового правового сознания, являющегося формой проявления правового мышления, трансляцию их в соответствующее поведение.

Именно способ связи правового сознания и правового мышления определяет состояние правовой культуры и конституирует характер и тип поведения. Степень развитости правового сознания и мышления, их взаимодействия обуславливает характер и меру правового поведения, характеризующих уровень правовой культуры. Ибо последняя аккумулирует в себе, как имеющие в правовой сфере особые качества социальные нормы и ценности всеобщего характера, так и те, что рождаются внутренними потребностями функционирования и развития присущей обществу правовой системы [5].

Каналы правового регулирования поведения соответствуют функциям, присущим всем видам культуры: трансляции, селекции и инновации (обновления) явлений – в данном случае правовых, – общественного бытия.

Функция трансляции правовой культуры обеспечивает передачу образцов правового поведения. Доказано, что чрезмерная обновленческая неустойчивость компонентов и социального механизма правовой культуры порождает релятивизм социально-правовой системы, препятствует выработке необходимой для нее и общества стабильности поведения ее субъектов. А излишняя привязанность к устаревшим нормам ослабляет способность системы к расширенному воспроизводству путем саморазвития или заимствованиями извне. Чрезмерное заимствование компонентов чужих правовых культур ослабляет регулятивный потенциал правовой культуры страны-заимщика. Оптимум зависит от характеристик субъектов правовой культуры и среды, в которой они функционируют, а потому значителен континуум форм его проявления.

Регулятивный потенциал правовой культуры тем значительнее, чем полнее взаимодействие с внешней средой через эти функции социально-правовой системы, и они сами задействованы в формировании правового сознания, мышления и поведения. Подход с позиций функционализма правовой культуры позволяет выделить с учетом специфики ее субъектов типы возникающих в ходе поведения ситуаций, расположить и измерить их на шкале правового культурного потенциала по степени его силы в алгоритме континуума «минимум – максимум». Реализуясь через функции, правовая культура обретает свойства социального механизма и не только обогащает разнообразие форм, но и рационализирует поведение с позиций интересов индивида и общества.

Выступая способом взаимодействия компонентов социальной системы, правовая культура реализует связи между сознанием и мышлением ее субъектов, переводя стратегическую информацию о них на уровень языка тактического пользования и обратно, обеспечивая взаимодействия между этими компонентами, описываемые разномасштабными языками и разноуровневой информацией. Правовое сознание отражает функционирование объективных социально-правовых ценностей и эволюцию правовых отношений, а мышление связано с включенностью их субъектов в социально-правовую деятельность.

Социальная структура – база для типологизации правовой культуры и поведения ее субъектов. Специфика психологии, места и роли в системе общественного бытия будущего специалиста выделяет ее в особое поколение в спирали воспроиз-

водства общества. Оно еще только усваивает через социализацию связи и ценности, в т. ч. правовые. Социализация захватывает переход от детства к отрочеству, юность и этап молодости, называемый «ранней взрослостью», продлеваемый из-за усложнения бытия социологами до 30–35. Но молодежь, которая обучается в вузе, не только осваивает наследуемый ценностно-нормативный мир бытия, а и преобразует его, внося в него рекомбинации компонентов и инновации. Поэтому она играет особую роль в воспроизводстве общества и его элементов путем самовосстановления их структур, без чего они обречены на сход с арены исторического бытия [6].

Правовая культура воспроизводится в алгоритмах целостного воспроизводства общественного бытия: суженном, простом, расширенном. Но, являясь лишь срезом этого процесса, разновидностью поведенческой культуры, воспроизводится по относительно самостоятельной траектории, сказываясь на характере целостного воспроизводства через воздействие на воспроизводство иных поведенческих культур, и непосредственно.

Входя в структуру общества, будущий специалист не только транслирует и обновляет нормативно-ценностное богатство, но и деформирует совокупное общественное воспроизводство. Когда он не хочет или не может освоить ценностно-нормативный мир и чрезмерно обновляет его негативами, правовая система общества деградирует, а молодежь погружается в состояние правовой аномии. Это чревато суженным воспроизводством общества.

Таким образом, правомерно говорить об относительной самостоятельности ее правовой культуры. Сущность ее правового сознания выражают взгляды, убеждения, представления о законности, нормах, правилах. В них отражаются опыт и знания субъектов правовых отношений, рациональное и эмоциональное восприятие, осмысленные и интуитивные оценки их. Но у молодежи они менее устойчивы, фрагментарнее.

Правовое сознание будущего специалиста – один из показателей его позиции и характеризуется разной развитостью на разных этапах его социализации, что зависит от многих факторов и условий, среди которых – привлекательность, непротиворечивость и стабильность компонентов функционирующей ценностно-нормативной системы. Правовая культура – это совокупность противоречиво усваиваемых ценностно-нормативных знаний, касающихся возможностей достижения желаемых благ.

Достижение их зависит от степени освоения компонентов культуры, а также ответственности поведения правовым нормам. Но социальное единство относительно. Каждая группа является субъектом правовой культуры и ее компонентов. Причем, ее субкультура специфична, отличается от совокупной правовой культуры молодежи.

При этом субкультура рассматривается в контексте общих для правовой культуры специалиста закономерностей его функционирования. Они проистекают из базовых закономерностей правовой культуры общества. На макроуровне анализ ее акцентируется на познании институтов, являющихся объективными структурами, образующими правовое пространство жизнедеятельности будущего специалиста в системе правовых отношений и обеспечивающими реализацию ее возможностей. На микроуровне акцент делается на субъектном своеобразии. Формируемое под воздействием институтов состояние системы права отражается в сознании субъектов как возможность реализации им прав.

Такого же подхода требует анализ состояния группового и индивидуального правового сознания, мышления и поведения. Аккумулируя индивидуальные и групповые оценки компонентов свойственной обществу правовой системы, правовая

культура молодежи фиксирует качество знаний о них. Эти знания свидетельствуют о степени усвоения правовой информации.

Поэтому правовая культура будущего специалиста рассматривается с позиций, прежде всего, правового регулирования ее индивидуального и группового поведения. То же с предпосылками поведения, имеющими истоки в правовом сознании и мышлении. Комплексная оценка состояния правовой культуры требует использования системы показателей, позволяющих судить о масштабах и качестве ее развитости, степени ее зрелости. В этом контексте она может рассматриваться показателем, характеризующего меру развитости правового сознания и мышления, их отражения в поведении ее субъектов.

При анализе формирования правовой культуры будущего специалиста, акцент делается на воздействии систем правового образования и воспитания, а также на спонтанном характере рефлексии молодых людей в отношении прав. Все проблемы формирования их правовой культуры и реализации ими прав подразделяются на:

- связанные с отношением их к своим правам и с их правовым поведением;
- возникающие в зависимости от возможностей формирования и реализации их прав, состояния правовой системы, эффективности социально-правовых механизмов защиты прав в различных сферах жизнедеятельности.

В первом случае исследуются: уровень правовой информированности и знаний, состояние ценностно-нормативной стороны сознания, механизмы формирования правовых установок, усвоение навыков реализации прав, модели правового поведения.

Во втором – уровень правовой культуры будущего специалиста. Отмечается, что правовая культура российской молодежи мозаична. Это негативно сказывается на ее социализации. Последняя сегодня не вполне соответствует потребностям становления правового государства, да и молодежи ее состояние не позволяет использовать имеющиеся в российской правовой системе права, касающиеся различных сторон жизни молодых людей. Отсюда актуальность познания проблем управления формированием правовой культуры и реализацией прав, а также того, как в условиях социальной нестабильности и неопределенности деформируются институциональные механизмы воспроизводства правовых норм и ценностей.

Таким образом, слабость институтов социализации, отсутствие единства в базовой системе ценностей общества препятствуют выработке непротиворечивых ценностно-нормативных стандартов права, становясь причиной противоправного поведения молодого поколения, обучающегося в вузе. Невысокий уровень правовых знаний и неумение воспользоваться собственными правами повышает риск превращения ее в объект социального манипулирования.

## Ссылки на источники

1. Доклад о мировом развитии – 2007 // Российская газета. – 2008. – 31 января. – С. 2.
2. Староверов В. И., Староверова И. В. Девиация правосознания и правоповедения российской молодежи. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2008. – 423 с.
3. Чупров В. И., Черныш М. Ф. Мотивационная сфера сознания молодежи: состояние и тенденции развития. – М., 1993. – 268 с.
4. Аграновская Е. В. Правовая культура и обеспечение прав личности. – М.: Наука, 1988. – 391 с.
5. Горохов П. А. Проблема оснований правового нигилизма: гносеологический аспект: автореф. ... канд. филос. наук. - Оренбург, 1998. – 18 с.
6. Зенин Е. В. Правовое воспитание и социальная активность населения. – Киев: Наукова думка, 1979. – 284 с.

**Zhigulin Andrey,**

*Ph.D., associate professor of psychology "Voronezh Economics and Law Institute," the city of Voronezh*  
[zhigulin1980@yandex.ru](mailto:zhigulin1980@yandex.ru)

**Theoretical and methodological basis of studying the legal culture of the person of the future expert**

**Abstract.** In this article the author analyzes in detail the theoretical and methodological foundations of studies of legal culture of a future specialist, examines the problem of formation of legal culture specialist, and describes the legal consciousness and thinking young.

**Keywords:** legal culture, legal thinking, legal consciousness, a specialist.



**Рихтер Татьяна Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики ФГБОУ ВПО «Соликамский государственный педагогический институт», г. Соликамск  
[tatyanarikhter@mail.ru](mailto:tatyanarikhter@mail.ru)

## Особенности создания дистанционной образовательной среды в рамках системы повышения квалификации педагогических кадров\*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности создания и функционирования дистанционной образовательной среды в процессе повышения квалификации педагогических кадров. Автор описывает функциональную модель системы дистанционного повышения квалификации педагогических работников, ее дидактические, методические и технические аспекты.

**Ключевые слова:** педагогические кадры, повышение квалификации, функциональная модель, дистанционная среда, информационные технологии.

В настоящее время предъявляются новые требования к педагогическим кадрам, поскольку свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и соответственно моделирующий воспитательно-образовательный процесс педагог, является гарантом решения поставленных задач. В условиях модернизации системы образования проблема несоответствия содержания, организационных форм подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров современным запросам общества, особенно в области нетрадиционных концепций, подходов и технологий обучения и воспитания является актуальной.

Переход от индустриального к сетевому информационному пространству обусловил тенденцию эффективной организации процесса повышения квалификации педагогических кадров в форме диалогового режима по обмену опытом в условиях дистанционного образования, основанного на интерактивном синхронном или асинхронном взаимодействии объектов обучения посредством информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающего получение фундаментальных и профессионально необходимых знаний.

Дистанционное образовательное пространство – это не только среда существования и распространения информации, но и средство осуществления коммуникации и обмена взглядами [1].

Дистанционное обучение – это комплекс образовательных услуг, предоставляемых с помощью информационной образовательной среды, в том числе, в режиме он-лайн и удаленного доступа от учреждений образования.

Реализация государственной политики России в части расширения возможностей личности для повышения квалификации и переподготовки, повышения доступности образования широким слоям населения неизбежно приводит к необходимости создания открытого образовательного пространства.

В этом контексте одним из эффективных и востребованных временем инструментов по развитию системы повышения квалификации педагогических кадров, на наш взгляд, выступает информатизация образовательного процесса, создание соответствующей дистанционной образовательной среды.

---

\* Исследование выполнено по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы», проект «Исследование информационно-коммуникационной среды педагогического вуза как средства формирования профессиональных компетенций обучаемых».

Информационная образовательная среда дистанционного обучения представляет организованную систему средств передачи информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, содержательного, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей широкого круга потребителей. Она позволяет преодолевать разрыв между инновационными методиками обучения и невозможностью их массового применения в рамках системы повышения квалификации педагогических кадров.

В Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России под информационной образовательной средой понимается «системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [2]. Реализация возможностей взаимодействия в современной дистанционной образовательной среде создает условия для самостоятельной разработки учебной тематики, в соответствии со своей индивидуальной программой, выбора тех или иных образовательных траекторий.

Информатизация современного общества ставит перед образованием принципиально новые задачи, в решении которых система повышения квалификации занимает одно из важных мест. Все это делает актуальным обучение педагогов новым образовательным технологиям в ситуации информатизации учебных процессов, создание соответствующей методической и научной базы, дистанционно образовательной среды в системе повышения квалификации, обеспечивающей решение задач самообразования педагогов.

Система дистанционного обучения может состоять из следующих основных подсистем: хранилище дистанционных курсов, электронная библиотека, подсистема средств интерактивного взаимодействия субъектов учебного процесса, подсистема промежуточного и итогового контроля знаний, подсистема поддержки процесса дистанционного обучения [3].

Мы предлагаем рассматривать содержание процесса повышения квалификации как многоуровневую и многокомпонентную систему, составляющую целевое и смысловое единство, концептуальные идеи которого заключаются в формировании творческой индивидуальности, личностно-ориентированном и культурологическом подходах к проектированию содержания образования с целью его фундаментализации, сочетании инварианта с вариативными компонентами, разнообразии использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Под процессом повышения квалификации педагогических кадров в дистанционной образовательной среде нами понимается совокупность соответствующих образовательных информационных и телекоммуникационных технологий, направленных на обновление теоретических и практических знаний специалистов в соответствии с требованиями к уровню их квалификации.

Проанализируем требования к структуре информационных ресурсов образовательной направленности, которые позволят не только оптимально определить объем учебных материалов, но и эффективно организовать учебный процесс. Следует разграничивать содержимое электронной библиотеки и хранилища дистанционных курсов. Элементарной структурной единицей хранения электронной библиотеки является документ, а дистанционного курса – учебный модуль. Под учебным модулем понимается логически единая совокупность учебной информации, представляющая собой элементарную единицу учебного курса [3, с. 89].

Общие принципы создания дистанционных курсов и виртуальной электронной библиотеки, а также организация доступа к ним должны обеспечивать возможность их интеграции. При создании хранилища дистанционных курсов и электронной библиотеки с системой поддержки процесса обучения необходимо выполнять ряд дидактических, методических и технических требований.

*Дидактические требования.* Объем учебного материала должен соответствовать требованиям к уровню программ профессиональной подготовки. Электронная библиотека при этом играет вспомогательную роль и служит дополнительным источником информации для более полного удовлетворения информационных потребностей пользователей.

*Методические требования.* При разработке гипертекстовых учебных материалов для дистанционных курсов применяется модульный принцип их компоновки. Структура типового дистанционного курса, интегрированного в систему сопровождения учебного процесса, включает следующие функциональные модули: расписание; учебные материалы; самотестирование, упражнения; контрольные задания; контрольные тесты; средства общения (электронная конференция, эмулятор электронной почты); административный модуль; модуль помощи.

Учебные материалы включают: полнотекстовый лекционный материал; графики, рисунки, интерактивные элементы (задачи с приведенным решением, упражнения) и другие компоненты, необходимые для успешного изучения материала; дополнительные источники информации (статьи и другие документы электронной библиотеки, ссылки, список рекомендуемой литературы); глоссарий терминов. Средства самоконтроля степени усвоения материала, промежуточного и итогового контроля знаний содержат: контрольные вопросы и задания, вопросы для обсуждения на телеконференциях; задачи без приведенного решения с автоматизированной проверкой правильности решения; сетевую систему тестирования. При разработке электронной библиотеки гипертекстовых документов также применяется модульный принцип, но организация информационного наполнения здесь иная. С одной стороны документы сгруппированы по тематическим рубрикам, с другой – по авторам.

Поскольку система дистанционного обучения организована по модульному принципу, предусмотрена возможность самостоятельного (независимого от дистанционных курсов) использования электронной библиотеки, в силу того, что не все пользователи ставят перед собой цель пройти курс обучения. Однако и в этом случае зарегистрированные пользователи могут обратиться к модераторам телеконференции за консультацией или направить электронное письмо эксперту с использованием эмулятора электронной почты.

*Технические требования.* При разработке и эксплуатации системы дистанционного обучения может использоваться платформа Windows NT. Система имеет трехуровневую архитектуру.

При разработке дистанционных курсов и электронной библиотеки применяются открытые интернет-стандарты, обеспечивающие возможность обучения, обновления материалов, управления учебным процессом и общее администрирование с помощью стандартных программных средств.

Все разработанные дистанционные курсы и электронная библиотека имеют единую систему управления и сопровождения (поддержки), основанную на интегрированной работе серверов. Данный подход особенно важен для снижения затрат на производство и обновление содержания учебных материалов дистанционных курсов и электронной библиотеки.

В процессе повышения квалификации педагогических кадров необходимо разграничить права доступа к данным и функциональным модулям созданных ресурсов разным категориям пользователей (обучаемые / пользователи, преподаватели, администраторы учебного процесса, модераторы телеконференций, технические администраторы) для защиты данных от несанкционированного доступа и непреднамеренного разрушения.

Система поддержки процесса повышения квалификации педагогических кадров включает: базу данных; систему администрирования пользователей; систему администрирования и управления учебным процессом; методические рекомендации для преподавателей и администраторов учебного процесса.

Программный комплекс для поддержки процесса обучения, пополнения электронной библиотеки и автоматизированной сборки дистанционных курсов обладает следующими возможностями:

- быстрого создания учебных курсов, пополнения электронной библиотеки и обновления учебных материалов;
- моделирования структуры дистанционных учебных курсов на основе модульного принципа, когда одни и те же модули, если это необходимо, могут быть включены в несколько учебных курсов в пределах одной программы обучения;
- быстрого формирования учебных групп и предоставления доступа к различным образовательным ресурсам, хранящимся на сервере;
- определения различного уровня доступа к учебным и иным материалам, связанных с учебным процессом, для пользователей, преподавателей, модераторов, администраторов;
- мониторинга успеваемости обучающихся со стороны преподавателей и администраторов на протяжении всего времени обучения.

На этапе внедрения и эксплуатации электронной библиотеки организаторы учебного процесса обеспечивают набор обучаемых. Преподаватели поддерживают процесс самостоятельного изучения материала пользователями, обновляют содержание учебных материалов по мере необходимости и пополняют электронную библиотеку документами.

При организации системы дистанционного обучения в сфере повышения квалификации педагогических кадров возможно применение двух моделей, реализующих процесс обучения, которые не противоречат друг другу, и могут применяться в зависимости от типа образовательного учреждения, осуществляющего повышение квалификации и конкретного контингента обучаемых: одноуровневой и двухуровневой.

Первая имеет следующую структуру: образовательное учреждение, осуществляющее дистанционное повышение квалификации педагогических кадров – средства коммуникации для осуществления процесса дистанционного обучения – слушатели курсов дистанционного обучения. Двухуровневая модель имеет отличную структуру: образовательное учреждение, осуществляющее дистанционное повышение квалификации педагогических кадров – средства коммуникации для осуществления процесса дистанционного обучения – центры поддержки дистанционного обучения на местах – слушатели курсов дистанционного обучения.

Отличие двухуровневой модели от одноуровневой заключается в том, что большую часть технической и организационной работы по реализации процесса обучения берет на себя представительство, в функции которого входит тьюториал; техническое, методическое и организационное сопровождение процесса дистанционного обучения.

В результате проведенного исследования нами разработана функциональная модель системы дистанционного повышения квалификации педагогических кадров, как совокупность средств, форм, методических приемов взаимодействия субъектов образовательного процесса, предусматривающая активный обмен информацией между ними на основе использования средств информационных и телекоммуникационных технологий и базирующаяся на личностно-ориентированном и деятельностном подходах к обучению, которая включает концептуальную, содержательную и процессуальную части.

Данная модель рассматривается как процесс взаимосвязанных этапов: стратегическое планирование; проектирование структуры методической системы дистанционного обучения, определяемой целями обучения; проектирование отдельных компонентов системы и определение связей между ними; проектирование методической системы дистанционного обучения на условия конкретной информационно-образовательной среды; проверка эффективности спроектированной системы.

К задачам, которые призвана решать модель отнесены:

- усиление практической ориентации и прикладной направленности процесса повышения квалификации педагогических кадров путем достижения оптимального сочетания теоретических и практических сведений;
- ориентация образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и развитие способностей мышления;
- изменение методов, форм и средств обучения, способствующих формированию навыков анализа информации, самообучения;
- осуществление целенаправленного управления процессом формирования и совершенствования умений самостоятельной работы обучаемых, способностей к самоорганизации;
- создание и накопление банка цифровых материалов в виде курсов дистанционного обучения и материалов электронной библиотеки;
- привлечение внешних информационных ресурсов образовательной направленности (дистанционных курсов, электронных библиотек);
- организация процесса обучения.

Предложенная модель имеет следующие особенности: интегративность, внутреннее единство, связность, иерархическая взаимообусловленность ее компонентов; четкая структуризация содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала; вариативность содержания обучения, форм, методов и средств; адаптация учебного процесса к индивидуальным возможностям и потребностям педагогических кадров; обязательная проработка каждого компонента дидактической модели; сочетание различных подходов к отбору содержания и организационных процедур восприятия, обработки и представления нового материала; использование психолого-педагогических принципов (единство культурного и образовательного пространства, динамизм, приоритет человеческих ценностей, диагностируемость, конструктивная целостность), адаптирующих процесс обучения к развитию и воспитанию личности.

Данная модель содержит следующие механизмы и ориентиры:

- механизм выявления дидактических единиц дистанционных курсов повышения квалификации педагогических кадров, содержащих знания, опорные для выполнения действий, составляющих методы решения профессиональных задач;
- механизм выбора профессиональных задач, обобщенный метод решения которых целесообразно формировать при дистанционном повышении квалификации педагогов;

- механизм составления конкретных профессиональных задач;
- ориентиры для организации специальной деятельности по усвоению знаний, необходимых для выполнения всех действий, входящих в состав методов решения профессиональных задач;
- ориентиры для организации подготовительного и методологического этапов дистанционного повышения квалификации обобщенными методами решения профессиональных задач.

Модель содержит следующие подсистемы:

- обучающую, элементами которой являются индивидуализированные цели обучения, содержание, методы, средства, формы организации взаимодействия, которые учитывают характеристические для осуществления процесса повышения квалификации особенности субъектов образовательного процесса;
- контрольно-диагностическую подсистему, элементами которой являются цели контроля результатов и диагностики процесса усвоения соответствующего содержания, средства, методы и формы контроля и диагностики, которые учитывают специфику процесса усвоения материала при дистанционном обучении;
- подсистему сопровождения сетевого учителя, элементами которой являются цели, содержание, средства, методы и формы организации методического сопровождения, разрабатываемые на основе сформулированных принципов проектирования и функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров.

Для создания банка цифровых материалов необходимо создать в учреждениях повышения квалификации педагогических кадров специализированные технические отделы, занимающиеся производством курсов дистанционного обучения. При этом к функциям технического отдела относятся следующие направления: помощь преподавателям в структурировании учебных материалов; поддержка программной оболочки курсов дистанционного обучения; аудио- и видеосъемка для курсов; тиражирование; размещение курсов дистанционного обучения на серверах для обеспечения доступа посредством Интернет; техническое сопровождение.

Необходимость привлечения внешних информационных ресурсов образовательной направленности и дистанционных курсов, разработанных в других образовательных учреждениях для повышения квалификации педагогических кадров обусловлена главным образом тем, что формирование банка информационных ресурсов, полностью удовлетворяющих образовательные потребности педагогов, только силами специалистов учреждений повышения квалификации является практически невыполнимой задачей.

Накопление цифровых материалов предполагает создание в учреждениях повышения квалификации группы экспертов по анализу приобретаемой цифровой информации и выработке рекомендаций для дальнейшего внедрения в учебный процесс. Прошедшие экспертизу материалы формируют медиатеку учреждений повышения квалификации, а также размещаются на серверах в электронных библиотеках и хранилищах дистанционных курсов.

Участниками процесса дистанционного обучения являются:

- преподаватель (методист) – работник образовательного учреждения повышения квалификации, являющийся автором курса повышения квалификации, либо осуществляющий подготовку кадров в учреждении повышения квалификации;
- тьютор – методист, преподаватель или консультант-наставник, входящий в преподавательский состав системы дистанционного обучения и осуществляющий

методическую, а также организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения;

– координатор – работник представительства образовательного учреждения, осуществляющий организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения;

– обучаемый – педагогические кадры, изучающие курс повышения квалификации;

– технический консультант – работник представительства образовательного учреждения, осуществляющий технический консультации и техническую помощь в реализации процесса дистанционного обучения.

Немаловажную роль при организации процесса дистанционного повышения квалификации педагогических кадров играет технический аспект. Исходя из состояния коммуникаций, финансовых и технических возможностей образовательных учреждений повышения квалификации можно предположить, что наиболее перспективным на ближайшие два года будет являться широкое внедрение кейс-технологий, не требующих больших затрат на эксплуатацию сети Интернет для доставки основного содержания учебных материалов, качественных каналов связи и возможности постоянного доступа к сети. Следует отметить, что применение кейс-технологии в отрыве от других дистанционных образовательных технологий по нашему мнению не вполне оправдано. По крайней мере, для организации промежуточного контроля знаний обучающихся целесообразно применять средства электронной почты.

Таким образом, внедрение функциональной модели системы дистанционного повышения квалификации педагогических кадров позволит представить способ реализации содержания обучения с помощью упорядоченной и целесообразной совокупности методов, средств и форм, направленных на организацию самоуправляемой, умственной деятельности педагогических кадров по формированию умений приобретать новые знания из различных источников, овладевать способами, приемами и методами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять в нестандартных ситуациях, находить и решать учебные проблемы, на основе самостоятельного поиска и анализа информации конструировать свои знания, прогнозировать и анализировать результаты исследовательской деятельности.

В Соликамском государственном педагогическом институте в условиях новой информационно-образовательной политики разработана и реализуется концепция повышения квалификации педагогических кадров в сфере информатизации образования на дистанционной основе, главной задачей которой является создание дистанционной образовательной среды, применение новых информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения, выработка умений и навыков самостоятельного проектирования и конструирования тематических блоков учебно-методической информации. Полученные в данной области знания и навыки должны использоваться как эффективный инструмент для совершенствования профессионального мастерства педагога в результате освоения им содержания в рамках предметного образовательного микропространства, системного применения новых педагогических технологий, использующих возможности современных информационных коммуникаций.

В рамках разработанной концепции в институте реализуются программы повышения квалификации педагогических кадров по следующим направлениям:

– модернизированные традиционные 72-х часовые программы повышения квалификации в области применения информационных технологий (начальный уровень);

– образовательные программы объемом более 100 часов, предполагающие углубленное изучение курсов по вопросам интеграции современных инновационных

дидактических и информационно-коммуникационных технологий (для педагогов, освоивших первый уровень);

– профессиональная переподготовка педагогических кадров, предоставляющая право образовательной деятельности в соответствующих областях информатизации образования (для педагогов, освоивших первый и второй уровни).

В Соликамском государственном педагогическом институте проводится планомерная работа по повышению квалификации педагогических кадров в области информационно-коммуникационных технологий через дистанционный центр: разработка и реализация программно-методических комплексов по основам информационной безопасности, введением в основы интернет технологий и др.; обеспечение возможности дифференцированного обучения через построение индивидуальных образовательных маршрутов на основе инвариантных и вариативных модулей программ; обучение целевых потоков через дистанционные курсы; реализация возможностей дистанционного консультационного взаимодействия по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.

Задачи центра заключаются: в предоставлении возможности педагогическим кадрам профессионального совершенствования без отрыва от основной деятельности; индивидуализации процесса обучения с ориентацией на возможность и уровень профессионализма обучаемого, условия его педагогической деятельности; модернизации образовательного процесса в более открытый, непрерывный и гибкий; предельном сокращении расходов.

Центр выполняет следующие функции:

– методическое сопровождение педагогических кадров в области информационно-коммуникационных технологий;

– поддержка хранилища методических материалов (разработка, апробация, внедрение методических материалов и программ и т.д.);

– содействие органам управления образования в процессе внедрения новых подходов к обучению;

– создание расширенной сети учебно-консультационных центров для обеспечения массового повышения квалификации педагогических кадров в области информационно-коммуникационной компетентности;

– разработка и реализация программы создания единой информационной образовательной среды;

– организация и поддержка системы доступа к образовательным ресурсам Интернет для учреждений образования;

– методическая поддержка образовательных учреждений, использующих в своей деятельности информационные технологии.

Процесс повышения квалификации педагогических кадров в центре отвечает следующим требованиям:

– способствование освоению и развитию аналитической, проектной, исследовательской и менеджерской деятельности педагогических кадров;

– соответствие модульному принципу обучения, позволяющему слушателям самостоятельно выстраивать индивидуальные образовательные программы;

– использование инновационного опыта деятельности, сложившегося в различных регионах страны.

С целью повышения квалификации педагогических кадров в центре реализуется модель индивидуально-сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса. Она направлена на формирование и развитие профессиональных компе-



тенций педагогических работников в соответствии с профессиональными требованиями, которые рассматриваются как обобщенные и глубоко сформированные качества личности (способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям; способность личностной самореализации, способность действовать и выживать в данных условиях, совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности).

Таким образом, центр дистанционного обучения, с одной стороны, реализует государственную политику в области повышения квалификации педагогических кадров, а с другой – строит свою работу с учетом специфики заявленного содержания (формирование информационной образовательной среды, информационно-коммуникационной компетентности педагога) и выбранных инновационных технологий обучения.

Содержание деятельности центра дистанционного обучения включает осуществление образовательных программ, разработку информационных ресурсов, маркетинг потребностей педагогических кадров в области информационных и телекоммуникационных технологий, проведение научных исследований и научно-методической работы по данной проблематике.

Использование дистанционных технологий в центре повышения квалификации педагогических кадров предполагает применение различных форм сотрудничества и партнерства с целью разработки новых видов услуг, реализации совместных проектов.

Обучение в центре происходит через дистанционные курсы, содержание которых определенным образом сконструировано, включая предшествующий опыт обучаемого, определено уровнем развития современных социальных, информационных и производственных технологий и направлено на формирование его социально-важных умений, форм поведения и профессиональных качеств, таких как коммуникативность, ответственность, рефлексия, способность к сотрудничеству и кооперации, профессиональная самостоятельность, инициативность.

Нами выделены следующие принципы разработки дистанционных курсов повышения квалификации педагогических кадров в рамках функционирования индивидуально-сетевой модели обучения центра: деятельностный подход, технологичность, возможность переноса теоретических знаний в практическую деятельность педагога, применение рефлексивных технологий; вариативность дистанционных курсов и организационных форм обучения, модульное построение дистанционных курсов и их отдельных блоков, создание комфортной образовательной среды, основанной на глубоком уважении к участникам образовательного процесса.

Для всех дистанционных курсов повышения квалификации педагогических кадров разработаны комплекты учебно-методических материалов, которые содержат:

- методические рекомендации, включающие необходимую информацию о методах, формах, средствах и особенностях процесса обучения;
- программу дистанционного образования, состоящую из серии модулей;
- учебные модули, включающие материал для самостоятельного изучения, методические указания о порядке и последовательности его овладения, контрольные тесты;
- информационные аудио- и видеоматериалы;
- автоматизированную обучающую систему, представляющую программный пакет по самостоятельному овладению учебным курсом;
- тренажеры-имитаторы, служащие для отработки и закрепления практических навыков при решении задач.

Разработка цифровых ресурсов в центре идет по нескольким направлениям одновременно и содержит следующие компоненты:

- коллекции информационных источников и инструментов по каждому дистанционному курсу с методиками использования в учебном процессе;
- базы данных цифровых образовательных ресурсов;
- учебные материалы, ориентированные на создание современной информационной образовательной среды.

На наш взгляд, эффективность образовательного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров в дистанционном центре повысится и будет соответствовать современным требованиям модернизации образования, если:

- при разработке дистанционных курсов будут учтены современные интерпретации принципа непрерывности в соответствии со спецификой профессиональной деятельности педагогических кадров;
- в основе проектировочной деятельности центра будет лежать инструментальная модель дистанционного обучения, включающая цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения;
- технологическое обеспечение образовательного процесса дистанционной формы обучения будет соответствовать потребностям существующих объектов проектировочной деятельности;
- дидактико-методическое обеспечение дистанционной формы обучения будет сопровождаться обязательной подготовкой соответствующего комплекса специальных учебно-методических средств обучения.

Дистанционный центр предлагает различные курсы повышения квалификации педагогических кадров. В качестве примера можно привести курс «Преподавание в сети Интернет», целью которого является эффективное применение в учебном процессе Интернет-технологий как для обеспечения слушателей учебно-методическими материалами, так и для интерактивного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. При этом используются следующие дистанционные технологии обучения: электронная почта, телеконференции, мейлсерверы, электронные доски объявлений, электронные библиотеки, электронные учебники и т. д.

Таким образом, функционирование дистанционного центра повышения квалификации педагогических кадров даёт возможность массового непрерывного самообучения, саморазвития, самосовершенствования, поддержания высокого профессионального уровня специалистов, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. При этом обеспечиваются равные возможности для всех участников образовательного пространства в любых районах страны реализовать свои права на образование и получение информации.

## Ссылки на источники

1. Лобачев С. Л. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. – М: МЭСИ, 2008. – 104 с.
2. Троян Г. М. Организация обучения на курсах повышения квалификации педагогических кадров с использованием дистанционных технологий // Дистанционные образовательные технологии. Проблемы, опыт, перспективы развития: сб. ст. / Под ред. Ф. Ф. Харисова. – М.: ФИРО, 2008. – 266 с.
3. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование. – М.: Наука, 2010. – 334 с.

## **Richter Tatyana,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematics and physics of Solikamsk state pedagogical institute, Solikamsk*  
[tatyanarikhter@mail.ru](mailto:tatyanarikhter@mail.ru)

## **Features of creation of the remote educational environment within the limits of system of improvement of professional skill of pedagogical shots**

**Abstract.** In article features of creation and functioning of the remote educational environment in the course of improvement of professional skill of pedagogical shots are considered. The author describes functional model of system of remote improvement of professional skill of pedagogical workers, its didactic, methodical and technical aspects.

**Keywords:** pedagogical shots, improvement of professional skill, functional model, the remote environment, information technology.

**Мухамедшина Алия Вазиховна,**

преподаватель кафедры высшей математики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный университет», аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

[alia\\_an5@mail.ru](mailto:alia_an5@mail.ru)

## Реализация технологии программированного обучения в информационно-образовательной среде вуза

**Аннотация.** В статье автор анализирует процессы информатизации и индивидуализации в информационно-образовательной среде вуза. Программированное обучение рассматривается как одна из форм, позволяющих обеспечить индивидуальный подход к учащимся с помощью новых информационных технологий.

**Ключевые слова:** информатизация образования, программированное обучение, информационно-образовательная среда, индивидуальный образовательный маршрут.

Актуальными направлениями модернизации целостной системы образования является усиление ее информационной и личностно-ориентированной составляющих. Информатизация и индивидуализация – два основных вектора развития современного образовательного пространства. Явление информатизации пронизывает и модернизирует все стороны общественной жизни и профессиональной деятельности людей: экономику, здравоохранение, культуру, науку и образование. Информатизация образования является одним из важнейших условий успешного развития информационного общества в целом. Это связано в первую очередь с тем, что именно сфера образования отвечает за воспитание и профессиональную подготовку людей, формирующих, развивающих новую информационную среду и активно взаимодействующих внутри нее [1, 2].

Информатизация образования обеспечивает:

- доступ к локальным и сетевым образовательным информационным ресурсам;
- возможность проведения тестирования и своевременной оценки качества образования с использованием специализированного программного обеспечения, технических средств;
- методическую поддержку и возможность непрерывного повышения квалификации преподавателей;
- переход к системе открытого образования на основе интерактивных дистанционных технологий обучения.

Усиление роли профессионального образования является одной из современных тенденций развития общественной жизни. В настоящее время высшие учебные заведения сталкиваются с противоречиями, решение которых является актуальной задачей модернизации образовательной системы в целом. С одной стороны – это значительный рост информации, определяющей содержание образования, внедрение в педагогическую практику новых информационных технологий (НИТ), требование к развитию самостоятельной, активной, творческой личности, способной к самореализации в постиндустриальном обществе. С другой стороны – ограничение временных ресурсов обучения, недостаточная разработанность методического сопровождения по использованию НИТ на практике, отсутствие (или частичная реализация) индивидуализированных траекторий обучения, необходимость в вариативном подходе к организации учебно-воспитательного процесса.

Исследователь проблем психологии высшего образования А. А. Вербицкий предлагает в качестве решения указанных проблем переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения к школе понимания, мышления [3].

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в системе высшего профессионального образования, требующая качественного решения. В основе ее решения – создание оптимальных психолого-педагогических условий включения будущего специалиста в образовательный процесс на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности. Активные методы обучения способствуют к побуждению практической и мыслительной деятельности в процессе непосредственного взаимодействия: «преподаватель – студент», «студент – студент», «преподаватель – компьютер – студент». При таком подходе изменяется роль студента: от пассивного восприятия информации к активно-продуктивной позиции. Организация учебного процесса при использовании активных методов обучения предполагает опору на следующие принципы:

– *принцип индивидуализации* – создание системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности и обеспечивающей создание индивидуальных образовательных маршрутов;

– *принцип гибкости* – сочетание основной и вариативной частей в подготовке будущего специалиста;

– *принцип элективности* – предоставление возможности самостоятельного выбора образовательных маршрутов;

– *принцип контекстности* – взаимосвязь содержания образовательной программы с содержанием и условиями реализации будущей профессиональной деятельности. Данный принцип способствует ускорению процесса последующей профессиональной адаптации [4];

– *принцип сотрудничества* предполагает развитие отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности студентов и преподавателей, а также развитие уважения, доверия к личности обучающегося, с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат.

Учет и реализация данных принципов на практике обеспечивает повышение эффективного образовательного процесса. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Внедрение в образовательную практику НИТ способствует формированию и развитию информационно-образовательной среды. Состояние современной сферы образования и тенденции развития общества требуют развития системы образования на основе информационных технологий, создания соответствующей информационно-образовательной среды [5]. Образовательная среда является подсистемой социокультурной среды и выражается в целостности специально организованных педагогических условий развития личности.

Образовательная среда (ОС) характеризуется следующими признаками (по Г. Ю. Беляеву):

1) ОС – это многокомпонентный объект системной природы;

2) целостность ОС характеризуется реализацией комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования;

3) ОС существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность отношений в контексте взаимодействия «преподаватель – студент»;

4) ОС – это процесс взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, направленных на развитие личности в современном обществе [6].

Существуют различные трактовки определения информационно-образовательной среды (ИОС):

– ИОС – это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса [7];

– ИОС – это единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики [8].

Проблема создания информационно-образовательной среды находит свое отражение в работах таких исследователей, как С. Г. Григорьев, А. А. Кузнецов, С. Н. Поздняков, Е. С. Полат, И. В. Роберт, А. П. Тряпицына и ряда других.

Под ИОС будем понимать системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение потребностей пользователей в информационных услугах и ресурсах образовательного характера. Информационно-обучающая среда, в свою очередь, является компонентом (звеном) образовательной среды и выступает как педагогическая система, направленная на развитие обучаемого через постановку и решение содержательных учебных задач с помощью современной техники сбора, передачи и обработки информации [9]. Информационно-обучающая среда сочетает в себе функциональные блоки (ценностно-целевой, информационно-содержательный, программно-методический, технологический, коммуникационный) которые обеспечивают взаимодействие участников образовательного процесса и способствуют повышению его эффективности.

Ядром ИОС является виртуальное представительство – комплекс программных модулей, обеспечивающих возможность реализации учебного процесса и функциональных обязанностей преподавателя и студента посредством сети Интернет. При такой организации студент и преподаватель имеют возможность доступа к информационным ресурсам (электронной библиотеке); реализации обратной связи при использовании электронной почты (чаты, телеконференции), общение внутри учебной группы.

Основными функциями виртуального пространства являются:

- управление учебным процессом;
- предоставление информационных ресурсов;
- контроль знаний;
- статистическая обработка данных.

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса – это первоочередная задача, стоящая перед преподавателем: подготовка и использование в учебном процессе учебных пособий, авторских курсов лекций, сборников задач и упражнений, интегрированных пособий для занятий в виртуальных лабораториях, руководств по изучению курса. Аудио- и видеоматериалы, гипертекстовые пособия, графические иллюстрации, учебные компьютерные программы, моделирующие сис-

темы позволяют организовать учебный процесс в ИОС в соответствии с вышеперечисленными аспектами. Данная структура обеспечивает комплексный, преемственный, системный, интерактивный характер в решении образовательных задач.

В центре внимания педагога – уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации). Парадигма личностно-ориентированного обучения обусловлена ориентацией на свойства личности, ее формирование и развитие в соответствии с природными особенностями и индивидуальными характеристиками. Личностно-ориентированная технология обучения представляет собой синтез гуманистической философии, психологии и педагогики.

Индивидуализация (в широком смысле) – это процесс выделения человека как относительно самостоятельного субъекта в ходе исторического развития общественных отношений. Индивидуальность – это особенности характера и психологического склада, отличающие одну личность от других; личность как обладатель неповторимой совокупности психологических свойств [10]. Индивидуализация обучения – это процесс организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого участника образовательного процесса. При этом учет особенностей носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения. В качестве компонентов индивидуализации обучения выделяют самоконтроль и контроль. Одной из ее форм является программированное обучение.

Технология программированного обучения начала активно внедряться в образовательную практику с середины 60-х годов XX столетия. В настоящее время приоритетная цель реализации технологии программированного обучения – управление учебным процессом или познавательной деятельностью учащихся. Основы технологии программированного обучения активно развивали американские психологи и дидакты Н. Краудер, Б. Скиннер; в отечественной науке – П. Я. Гальперин, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Талызина и ряд других исследователей.

Управление процессом обучения – это целенаправленная последовательная деятельность преподавателя (наблюдение, контроль, коррекция), т. е. алгоритм управления [11]. Процесс взаимодействия «студент – преподаватель», определяется соответствующим типом управления.

Выделяют следующие основные характеристики управления: разомкнутое – замкнутое; направленное – рассеянное; ручное – автоматическое. Рассмотрим данные характеристики более подробно.

Разомкнутое управление осуществляется по конечному результату, достигнутому за относительно продолжительный период обучения. Недостатком такого способа управления является ограниченность временных ресурсов для обнаружения и восстановления пробелов. При замкнутом (циклическом) управлении осуществляется контроль и коррекция деятельности студентов по усвоению каждого учебного модуля.

При учете индивидуальных особенностей информационный процесс в обучении называют *направленным*; при групповом усреднении информационных воздействий – *рассеянным*. Управление учебной деятельностью преподавателем называется *ручным*, управление с помощью технических средств – *автоматическим*.

Технология программированного обучения – это технология самостоятельного индивидуального обучения по заранее разработанной программе с помощью специальных средств. Данная технология обеспечивает каждому студенту возможность прохождения образовательной программы в соответствии с его индивидуальными

особенностями. Структура технологии программированного обучения (ПО) определяется как  $ПО = 1 + 2 + 7 + 8$ , где

- 1 – классическое лекционное обучение;
- 2 – обучение с помощью аудиовизуальных технических средств;
- 7 – система «репетитор»;
- 8 – «программное обучение».

Основными принципами реализации технологии программированного обучения можно считать:

– иерархическую основу в организации учебного материала – разделение материала на компактные единицы (модули). Иерархия – это принцип структурной организации сложных многоуровневых систем, состоящий в упорядочении взаимодействий между уровнями в порядке от высшего к низшему. Каждый из двух или более уровней выступает как управляющий по отношению ко всем нижележащим и как управляемый, подчиненный по отношению к вышележащим [12]. Учебный материал в данном случае представляет собой серию сравнительно небольших блоков учебной информации («кадров», «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности;

– создание пошаговой инструкции (системы предписаний) по выполнению определенных действий, направленных на усвоение учебной единицы по определенной теме дисциплины (технологичность). Шаговая учебная процедура – это технологический прием, означающий, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, блоков информации и учебных заданий. Совокупность информации для прямой и обратной связи, правил выполнения познавательных действий образует шаг обучающей программы. В состав шага включаются три взаимосвязанных звена (кадра): информация, операция с обратной связью и контроль. Последовательность шаговых учебных процедур образует обучающую программу – основу технологии программированного обучения;

– осуществление контроля знаний: если желаемый уровень достигнут, обучающийся переходит на следующую ступень (уровень), в противном случае – студент получает помощь в виде дополнительных разъяснений и нового блока контрольных заданий;

– принцип обратной связи, основа которой – кибернетическая теория построения преобразований информации (управляющих систем), требующая циклической организации системы управления учебным процессом по каждой операции учебной деятельности. Обратная связь – основа качественного управления учебным процессом, ее развития и укрепления. В образовательной практике выделяют оперативную и внутреннюю (внешнюю) обратную связь. Оперативная обратная связь в ходе педагогического процесса способствует своевременному введению корректирующих поправок, придающих педагогическому взаимодействию необходимую гибкость. Обратная связь, которая служит для самостоятельной коррекции студентами результатов и характера их умственной деятельности, называется внутренней. Если же это воздействие осуществляется посредством тех же управляющих устройств, которые ведут процесс обучения (или педагогом), то такая обратная связь называется внешней;

– принцип индивидуального темпа и управления в обучении позволяет выстраивать образовательную траекторию каждого студента в зависимости от его индивидуальных особенностей и характеристик. Этот принцип обеспечивает максимально комфортные условия «продвижения» студента по маршруту, влияя на эффективность образовательного процесса в целом;



– использование информационно-коммуникационных технологий обуславливает формирование и развитие взаимодействия «студент – компьютер – преподаватель» и способствует расширению мотивационной сферы.

Основное средство реализации технологии программированного обучения – обучающая программа. Она определяет последовательность действий по овладению единицей знаний. Обучающие программы могут быть оформлены в виде учебника или других видов пособий (безмашинное программированное обучение) или в виде программы, реализуемой с помощью технических средств, компьютера.

В основе обучающих программ – три принципа программирования: линейное, разветвленное и смешанное.

При линейном принципе студент, работая над материалом, последовательно переходит от одного шага программы к следующему.

При использовании разветвленного принципа программирования направление учебной деятельности каждого студента на каждом шаге программы дифференцируется в зависимости от степени овладения учебным материалом.

Такой подход к организации учебного процесса позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории, которым в настоящее время уделяется особое внимание (Г. А. Бордовский, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, И. С. Якиманская и др.), и индивидуальных образовательных маршруты (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, Ю. Ф. Тимофеева). Первое понятие является более широким и включает реализацию следующих направлений: содержательного (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностного (специальные педагогические технологии); процессуального (организационный аспект). Индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие соответствующего маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса) [13, 14].

Индивидуальная образовательная технология обеспечивает:

- выбор уровня, объема содержания предметного знания (вариативная часть);
- выбор информационного источника для усвоения выбранного объема знаний;
- выбор способа обучения в соответствии с индивидуально-личностными характеристиками (тип мышления, социальный тип, особенности памяти и восприятия информации);
- выбор формы, вида и времени контроля.

Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, которая обеспечивает учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации [15].

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями самого студента (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

К смешанным технологиям программированного обучения относят шеффилдскую и блочную. Шеффилдская технология была разработана английскими психологами. При такой технологии учебный материал представлен в виде определенных «порций», на изучение каждой из которых требуется ровно один шаг. Основанием к выделению данных «порций» является дидактическая цель, которая должна быть

достигнута в результате обучения. Блочная технология характеризуется более гибкой программой, всесторонне учитывающей разнообразие действий и обеспечивающей выполнение разнообразных интеллектуальных операций и оперативное использование приобретаемых знаний при решении задач.

Основным компонентом такой программы является проблемный блок, требующий от обучаемого интенсивной интеллектуальной работы – выполнение различных умственных действий (обобщения, анализа, доказательства, объяснения).

Вышесказанное позволяет выделить основные позиции, позволяющие реализовать технологию программированного обучения в ИОС:

- преемственность и систематичность;
- индивидуализация и дифференциация;
- информационность и информативность;
- открытость и гибкость.

Таким образом, благодаря гибкости, интеграции, проблемности, информативности, многоуровневости образовательного процесса, технология программированного обучения в ИОС является необходимым условием расширения мотивационной сферы студента, перехода от статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий, формированию индивидуальных образовательных маршрутов с учетом личностных характеристик и уровня знаний студента.

## Ссылки на источники

1. Основы открытого образования / А. А. Андреев, С. Л. Каплан, Г. А. Краснова и др.; Отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
2. Андреев А. А., Рубин Ю. Б., Титарев Л. Г. Кафедра в системе открытого образования // Образование в информационную эпоху: матер. конф. – М.: МЭСИ, 2001. – С. 90-100.
3. Там же.
4. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: на примере подготовки специалистов с высшим образованием: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 22 с.
5. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общей ред. В. С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ»: Ростов н. /Д, 2006. – 336 с.
6. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. – М.: ИЦКПС, 2000 – 217 с.
7. Ильченко О. А. Указ. соч.
8. Основы открытого образования.
9. Там же.
10. Андреев А. А. и др. Указ соч.
11. Педагогические технологии.
12. Там же.
13. Гавриленко С. С. Индивидуально-образовательный маршрут: алгебра и начала анализа // Математика в школе. – 2007. – № 3. – С. 51–56.
14. Квашнин Е. Г. Формирование у педагогов компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на основе построения индивидуальной образовательной траектории // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 2. – С. 8–11.
15. Там же.

## **Mukhamedshina Alia,**

*lecturer of the Department of Mathematics, Vyatka State University, graduate student the chair of pedagogy Vyatka State Humanities University, Kirov*

[alia\\_an5@mail.ru](mailto:alia_an5@mail.ru)

**The implementation technology of programmed instruction in information-educational environment of the university**

**Abstract.** The author analyzes the processes of information and individualization in information and educational environment of the university. Programmed instruction is regarded as one of the forms, allowing for individual attention to students with new information technologies.

**Keywords:** informatization of education, programmed instruction, information and learning environments, individual education route.

**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»

**Апазаова Зарема Назировна,**  
преподаватель ГОУ СПО «Майкопский государственный гуманитарно-технический колледж», соискатель по кафедре педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Майкоп  
[pedagog-84@mail.ru](mailto:pedagog-84@mail.ru)

## Компетентностный подход в формировании исследовательской компетентности будущего педагога

**Аннотация.** В статье раскрывается суть компетентностного подхода как современной образовательной парадигмы, который обосновывается в качестве условия формирования исследовательской компетентности будущего педагога и характеризуются этапы формирования исследовательской деятельности учителя.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, ключевые компетентности, образовательная компетенция, исследовательская деятельность, исследовательская компетенция.

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования до 2020 года» и «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» [1] сейчас происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, которые являются компонентом личностно-ориентированной парадигмы образования. Способность практически решать жизненные и профессиональные проблемы во многом зависит не от полученных знаний, умений и навыков, для обозначения которых употребляются понятия «компетенции» и «компетентности», более соответствующие пониманию современных целей образования. Введение этих понятий в практику суза требует изменения содержания и методов среднего профессионального образования, уточнения видов деятельности, которыми должны овладеть обучающиеся к окончанию образовательного учреждения при изучении отдельных учебных предметов.

В соответствии с современной государственной образовательной политикой, которая реализуется в стратегии модернизации системы профессионального образования, основным результатом деятельности среднего образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

На смену знаниевой парадигме должен прийти компетентностный подход, который является одним из методологических оснований обновления содержания среднего профессионального образования. Переориентация образовательной парадигмы не исключает, а обогащает и модернизирует традиционный подход к его целям и содержанию. Владение выпускником суза компетенциями, то есть тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, называют компетентностным подходом [2].

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний на формирование навыков по созданию условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника суза к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационного насыщенного про-

странства. Формирование умений использовать приобретенные учебные знания в условиях конкретных жизненных или приближенных к ним учебных ситуаций, развитие позитивной мотивации у школьников к практико-ориентированному использованию знаний, навыков, умений, составляет сущность компетентностного подхода к обучению и определению критериев качества образования.

Компетентностный подход в образовании позволяет успешно решать проблему «конечного результата» в обучении – задачу формирования надпредметных общеучебных умений и навыков, знаний о способах деятельности. Создаются условия для реализации интегративного характера обучения, способствующего формированию целостного видения мира. Это позволяет не только преодолеть господствующий в современной школе «предметоцентризм» и связанный с ним «знаниецентризм», но также в полной мере раскрыть потенциал личностно-ориентированного обучения.

Необходимость рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, вызвана следующими причинами:

- общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики, созданием единого образовательного пространства;
- происходящей в последнее время сменой образовательной парадигмы как совокупности убеждений, ценностей, технических средств, которая характерна для членов данного общества;
- предписаниями внедрения компетенции и компетентностного подхода Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 годы.

В теории выделяются четыре направления реализации компетентностного подхода в образовании:

- формирование ключевых компетентностей надпредметного характера: педагогические техники и технологии формирования умений понимать тексты, обработки информации различного характера, действий в группе и др.;
- формирование обобщенных умений предметного характера;
- усиление прикладного, практического (прагматического) характера всего школьного образования; в данном направлении содержатся две идеи: 1) идея деятельностного характера содержания образования (необходимо овладеть различными способами, а не знаниями о способах) и 2) идея адекватности содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни;
- обновление содержания для решения задачи овладения «жизненными навыками», то есть разнообразным спектром умений, которые необходимы для использования в жизненных ситуациях.

Исследовательская компетенция педагога является составной частью профессиональной компетентности и обеспечивает ее эффективность.

Исследовательская компетенция педагога – это характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата. В отечественной системе образования принят перечень ключевых компонентов исследовательской компетенции, исходя из модели деятельности.

Владея исследовательскими знаниями, умениями и навыками, активно и независимо мысля, умея творчески решать различные задачи, педагог сможет организовать процесс обучения на уровне, отвечающем требованиям современного общества. Особенно, на наш взгляд, это относится к подготовке учителей технологии.

Именно специфика содержания занятий по этому профилю позволяет в полной мере решить проблему подготовки творческих учителей-исследователей.

В связи с этим, будущий специалист должен быть готов к осуществлению научно-исследовательской деятельности. В свою очередь, готовность к ней позволит в дальнейшем в профессионально-педагогической работе на научном уровне решать воспитательно-образовательные задачи.

Именно поэтому при подготовке студента к профессиональной исследовательской деятельности в школе, необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы выпускник, придя в школу, мог не только передать полученные в вузе знания, умения и навыки школьникам, но и направить их, предоставляя тем самым больше самостоятельности, инициативы, свободы школьнику.

Несмотря на разработанные рекомендации по формированию исследовательских знаний и умений у учащихся, учителя технологии не всегда используют их в школьной практике. Одна из причин кроется в недостаточной подготовленности учителей к использованию имеющихся методик. Для того чтобы организовать и провести исследовательскую работу с учащимися, необходимо готовить будущих педагогов к этой деятельности еще при обучении в колледже. Возникновение исследовательского интереса является прямым результатом учебной деятельности, но может оказаться и неустойчивым, быть утраченным, если не создать условий для развития исследовательских знаний, умений и навыков в образовательном процессе и формирования социальной и познавательной мотивации к обучению.

Основными исследовательскими умениями, которыми должен обладать будущий учитель технологии, являются умения:

- планировать трудовую деятельность;
- формировать цель и задачи самостоятельной исследовательской деятельности;
- работать с первоисточниками, анализировать их;
- обобщать передовой опыт по интересующей проблеме;
- осуществлять перенос полученной информации в собственную практическую деятельность;

- определять пути решения исследовательских задач;
- подбирать необходимые средства для их решения;
- применять при решении подобных задач усвоенные знания, умения и навыки;
- выделять в значительном объеме информации главное, существенное;
- формулировать гипотезу;
- проводить эксперимент, ценить время и определять его затраты на выполнение работы;
- анализировать результаты труда;
- определять качество работы;
- осуществлять самоанализ и самоконтроль деятельности и корректировать ее в соответствии с поставленной целью и задачами.

Основой организации исследовательской деятельности является выполнение учащимися исследовательских задач и заданий, которые на практике часто применяются в сочетании с обычными задачами и заданиями.

Исследование трудно представить без творчества, поэтому психологи зачастую отождествляют исследовательские и творческие способности, включая сюда когнитивные черты: наблюдательность, независимость в суждениях, высокий интеллект, хорошую память, стремление выразить свою собственную истину и так далее и лич-

ностные (богатство внутреннего мира, повышенная чувствительность к своим фантазиям, мотивам, импульсам и так далее).

В последние десятилетия в школе все чаще стали использовать методы обучения, свойственные научному поиску, т. е. так называемую «исследовательскую технологию». Здесь, как и в компетентностном подходе, суть педагогического действия, по мнению А. О. Карпова, – создание особой психической инструментальности образующегося человека, соответствующей наступающему обществу, которое основано на знаниях [3]. Смысл исследовательской технологии заключается в том, чтобы учебное действие приобрело свойство создавать новое знание, актуальное для настоящего и будущего познающего субъекта.

В качестве факторов, обуславливающих развитие исследовательского подхода, научно-ориентированной педагогики А. О. Карпов выделяет три:

- ассимиляция научных знаний в обществе (вхождение результатов науки в повседневную жизнь);
- экспансия науки в профессии, что породило особые требования к тем качествам работника, которые закладываются у него в школьном возрасте;
- омоложение профессий, ассоциируемых с наукой.

К основным психическим факторам, предопределяющим проникновение исследовательских научных способов обучения в систему среднего образования, можно отнести развитие креативных способностей и формирование интеллекта. Ряд ученых-психологов утверждают, что именно в подростковом периоде (12–18 лет) закладывается способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, протекает процесс развития основных способностей интеллекта, формируются структуры абстрактного контроля.

А.С. Обухов считает, что в ходе исследовательской деятельности у обучающихся должны развиваться специальные способности, определяющие сущность данного вида деятельности: видение проблемы; постановка вопросов; выдвижение гипотезы; формулирование определений понятий; способность классифицировать; наблюдение; овладение навыками проведения экспериментов; умение структурировать материал; формулирование выводов и умозаключений; объяснение, доказательство и защита собственных идей [4].

На наш взгляд, данный перечень специальных способностей можно дополнить таким элементом, как «умение анализировать литературные источники», без чего не может обойтись любое исследование и чем должен обладать любой компетентный человек.

Говоря о формировании знаний, умений и навыков исследовательской деятельности учителя можно классифицировать их на следующие этапы:

1) учитель осваивает традиционные формы методической работы, основывающиеся на концепции педагогического образования, повышения квалификации педагогических кадров;

2) работа учителя ориентирована на концепцию педагогического творчества, изучение и обобщение передового педагогического опыта (этап дидактического осмысления учителем своей деятельности). Учитель анализирует и обобщает свой опыт, опыт коллег, выявляет дидактические затруднения, ищет пути решения; формулирует проблемы, использует результаты исследований и передового педагогического опыта, адресованных к практике, знакомится с технологиями обучения;

3) разработка учебно-методической литературы, учитель осознает необходимость собственной исследовательской деятельности, принимает участие в разра-

ботке учебных программ, изучает возможности технологии обучения и преподавания своего предмета;

4) реализация собственных идей, учитель изучает свой опыт, разрабатывает авторские программы и учебно-методические комплексы к ним, разрабатывает отдельные элементы технологии обучения;

5) разработка нового педагогического знания предполагает подготовку учителем научных статей, написание им научных работ, создание новых методик обучения и воспитания, новой технологии обучения [5].

Таким образом, важнейшая цель современного профессионального образования – дать будущему специалисту определенный комплекс знаний и умений, создать у обучающегося установку на самообучение и самоорганизацию, на непрерывное расширение и углубление знаний и умений, что является ключевым для продолжения учебы в течение всей жизни.

Если студент, опираясь на собственный опыт и самостоятельно «добывает» знания в учебном процессе, а не получает их в готовом виде, то он будет стремиться аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности. Воспитание творчески думающих специалистов возможно через привлечение студентов к научно-исследовательской работе. Специалист, обладающий исследовательской компетенцией, умеет активно и продуктивно анализировать фактическую информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод: исследовательская компетентность учителя является интегративным качеством, характеристикой его личности, определяется совокупностью знаний, умений и навыков, личностных качеств, приобретаемых в процессе обучения и исследовательской деятельности, определяет готовность будущего учителя технологии к их использованию в профессиональной деятельности.

## Ссылки на источники

- 1–2. О концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011–2012 годы: распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р. – URL: [http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow\\_DocumID\\_176927.html](http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_176927.html)
3. Карпов А. О. Принципы научного образования // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 89–102.
4. Обухов А. С. Проблема оценки качества образования // Исследовательская работа школьников. – 2008. – № 2. – С. 17–23.
5. Карпов А. О. Указ. соч.

## **Апазаова Зарема,**

*The teacher of Maikop state humanitarian-technical college, the competitor for chair of pedagogics and a technique of elementary education of the Kuban state university, Maikop*  
[pedagog-84@mail.ru](mailto:pedagog-84@mail.ru)

## **The competence approach in the formation of the future of research competence of the teacher**

**Abstract.** In article the essence the competent approach as modern educational paradigm reveals; the given approach is proved as a condition of formation of research competence of the future teacher and stages of formation of research activity of the teacher are characterised.

**Keywords:** the competence, the competent approach, key competence, the educational competence, research activity, the research competence.

**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»



**Краснов Павел Сергеевич,**

заместитель директора по УВР, МОУ СОШ № 53, г. Мурманск

[KrasnovPS@mail.ru](mailto:KrasnovPS@mail.ru)

## Информационное обеспечение управления развитием образовательного учреждения

**Аннотация.** В работе рассмотрены проблемы информатизации образования и применения информационно-коммуникационных технологий в управлении образовательным учреждением. Основываясь на системном подходе, определены основные подсистемы объекта управления и центры формирования управленческой информации. Определены аспекты построения информационной модели управления развитием образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** информатизация образования, управление образовательным учреждением, информационно-коммуникационные технологии.

В последнее время идеи о необходимости разработки эффективных моделей систем управления образованием все активнее проникают в теорию общей педагогики. Анализ современной научно-педагогической литературы по проблеме управления образованием позволяет выделить несколько направлений исследований в данной области:

- общие проблемы управления общеобразовательными учреждениями;
- исследования системы управления школой как социальной системы и подчинение её развития общим закономерностям возникновения, развития и их функционирования;
- проблемы управления образовательными учреждениями в режиме развития и качественного управления;
- теоретико-методологические основы компьютеризации и автоматизации системы управления образовательным учреждением.

Реальный процесс позитивных преобразований в образовательных учреждениях на основе использования информационных технологий в управлении характеризуется противоречием между необходимостью строить процесс информатизации управления на научной системной основе и фактическим состоянием дел. Внедрение информационных технологий в управление идет в нашей стране исходя из образа мышления доинформационной (индустриальной) эпохи [1].

Традиционно сложившаяся в практике система информатизации управления не дает должного эффекта, так как управлять надо не процессом внедрения, а необходимо изменить систему образовательного менеджмента и модель управления образовательным учреждением.

Опыт внедрения информационных технологий в управление образовательными учреждениями позволяет выделить ряд основных проблем.

Первая проблема – это отсутствие единого подхода к системе информатизации управления на уровне образовательного учреждения. Вторая – отсутствие достаточных знаний в области информатизации системы управления образованием. Существует признанная необходимость в едином образовательном информационном пространстве и едином подходе к управлению. Тем не менее, современное положение частично является результатом недостаточных знаний теории и методологии о том, как разработать эффективную и полезную систему управления на основе информационных технологий. В частности, существует очевидная необходимость в различ-

ных видах информации на различных уровнях системы управления образовательным учреждением и для различных пользователей, но нет соответствующей базы общей информации. Различные административные центры пытаются обеспечить себя информацией, но в результате она не всегда является полной [2].

Руководству и администрации образовательного учреждения не хватает знаний и умений для создания и использования информационных систем. Кроме того, недостаточная компетентность руководителей в области информационных технологий, отсутствие компетенции в области теории баз данных, в анализе и интерпретации данных – это все образуют третью проблему (проблему компетенции).

Отличительной особенностью управления современной системой образования является резкое возрастание прямых и обратных потоков информации по всей вертикали. Анализ информационных потоков в сфере образования выявил их значительную неоднородность не только в различных регионах страны, но также между образовательными учреждениями города. Объем вертикальных потоков (от периферии к центру) значительно превышает объем информационных потоков внутри регионов [3]. Традиционные способы работы с информацией практически изжили себя и, в этом плане, альтернативы использованию информационно-коммуникационных технологий управленческого назначения нет. Хранение, обработка, получение, передача, анализ информации, уменьшение бумажного потока посредством компьютерных сетей предоставляет возможность ускорения процесса управленческой деятельности и, в целом, повышения ее эффективности.

Современное образовательное учреждение представляет собой большую и сложную систему. Совокупность органов и лиц, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций и существуют регулярно воспроизводимые связи и отношения, образуют управляющую подсистему. Закрепление полномочий и ответственности за выполнение определенных управленческих функций, связи и отношения, которые возникают между лицами и подразделениями, приводят к формированию организационной структуры управления образовательным учреждением [4].

Образовательное учреждение, как управляемую подсистему и объект управления, можно представить как совокупность следующих подсистем (процессов): образовательной, инновационной, обеспечивающей, управленческой [5–7].

Анализ современных информационных систем, используемых в образовательных учреждениях и соответствие их требованиям, которые выдвигаются руководителями, показывает низкую степень их пригодности для использования в управлении. Однако каждая из информационных систем имеет ряд положительных моментов, которые были учтены при построении информационной модели управления развитием образовательного учреждения.

На основе анализа научной литературы, практики использования информационно-коммуникационных технологий в управлении были определены следующие принципы и основы построения информационной модели управления развитием нашего образовательного учреждения. В качестве основных выделены следующие принципы.

1. Принцип системного подхода, который означает, что построенная информационная модель управления должна основываться на системном анализе образовательного учреждения, т. е. должны быть выделены структурные элементы, внутренние и внешние связи, которые позволят рассматривать образовательное учреждение как систему. При этом информационная модель должна обеспечивать непрерывное развитие системы, что можно реализовать на основе двух следующих принципов.

2. Принцип модульного структурирования информации. Основное назначение – предоставлять информацию в наиболее полном виде, позволяющем управленцу в глубокой мере представлять состояние управляемой системы и обеспечивать достаточный инструментарий для реализации управленческих функций.

3. Принцип модификации, дополнения и постоянного обновления. Реализация этого принципа предполагает возможность расширения, обновления и пополнения информационной модели управления дополнительными индикаторами и показателями. Таким образом, она может изменяться или корректироваться в соответствии со спецификой образовательного учреждения и его традициями. В рассматриваемом контексте принцип предполагает готовность к постоянным корректировкам и обновлению информационной модели на основе новых требований и запросов, изменения социально-образовательной ситуации.

4. Принцип адекватности, который гласит, что управляемая система должна соответствовать по своей сложности, структуре, функциям и т. д. тем условиям, в которых она функционирует, и тем требованиям, которые к ней предъявляются.

5. Принцип оптимальности информационной модели управления как средству предоставления необходимой и достаточной информации для управления образовательным учреждением.

Структура управления образовательного учреждения и информационные коммуникации позволили при выстраивании информационной модели управления определить схему и направления потоков информации, их объем и добиться оптимизации информационного взаимодействия за счет:

- исключения перегрузки информационных потоков и узлов формирования информации;
- обеспечения высокого уровня достоверности информации;
- обеспечения высокой скорости накопления и изменения информации;
- увеличения объема обрабатываемой информации.

Для формирования информационной модели управления образовательным учреждением были определены пять модулей информации, характеризующие кадровое и материально-техническое обеспечение, образовательный процесс, результаты обучения и др.

Структура информационной модели включает следующие модули:

- модуль 1 – ресурсы образовательного учреждения;
- модуль 2 – социальный эффект;
- модуль 3 – образовательные результаты;
- модуль 4 – инновационная деятельность;
- модуль 5 – эффективность использования ресурсов.

Все вышеперечисленное послужило основой формирования и структурирования относительно полного набора показателей в информационной модели управления развитием образовательного учреждения, обеспечивающего всестороннее представление об образовательном учреждении и протекающих в нем процессах (рис. 1).

Техническая реализация информационной модели управления развитием образовательного учреждения представляет интерактивную информационную систему с элементами обработки и представления данных, систем электронного документооборота, дистанционного образования и т. п. Система предназначена, главным образом, для использования в интрасети образовательного учреждения, но не исключается возможность удаленного управления и использования (рис. 2).



Рис. 1. Общая схема структуры информационной модели управления развитием образовательного учреждения

Главным для всякого образовательного учреждения, является образовательный процесс всех видов (обучение, внеклассная работа, сопровождение и т. п.), в центре которого – взаимодействие учителей и обучающихся. Остальные процессы жизнедеятельности призваны создавать необходимые условия для образовательного процесса, который порождает основные результаты образовательного учреждения.

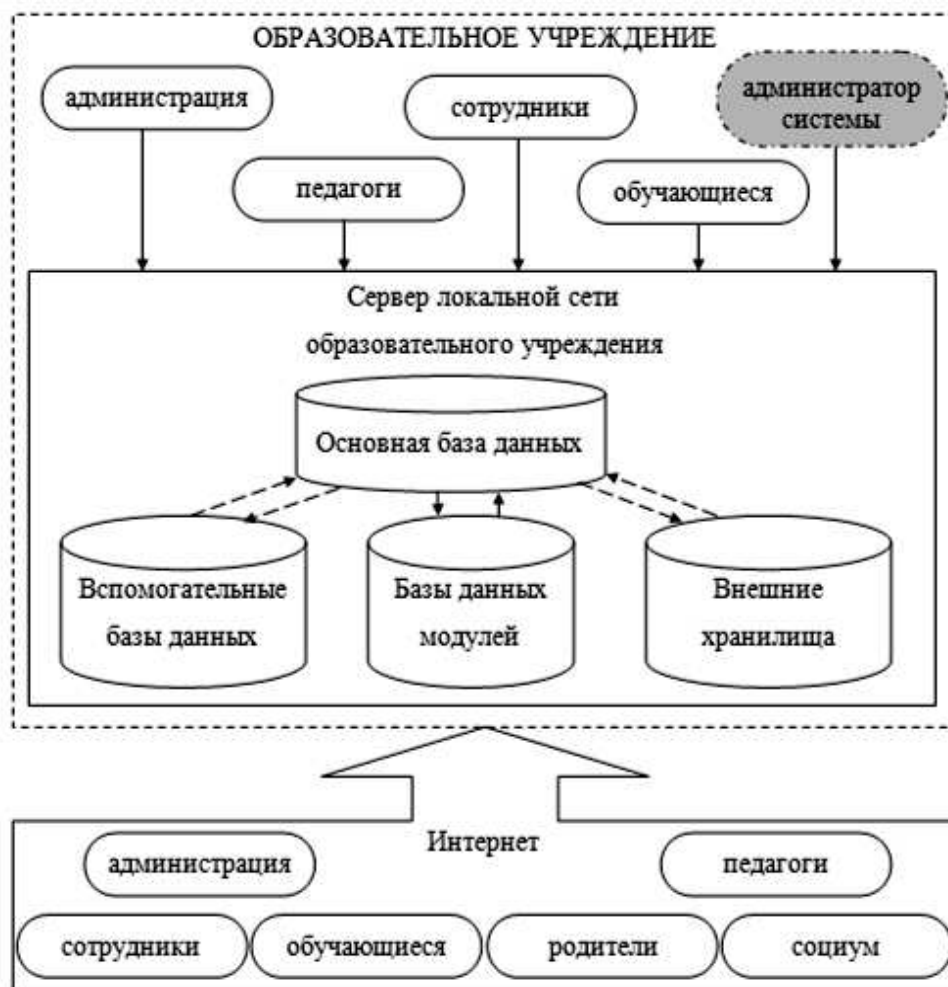


Рис. 2. Схема взаимодействия пользователей с информационной моделью

Основу информационной модели управления общеобразовательным учреждением составляет единый интегрированный банк данных контингента учащихся, административных, педагогических работников, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала образовательного учреждения и ресурсное обеспечение учебно-воспитательного процесса. Этот подход позволяет осуществлять мониторинг образовательной деятельности в учреждении, проводить объективный анализ состояния образовательного процесса, получать достоверную информацию о состоянии ресурсов и возможности их использования, с целью достижения цели развития образовательного учреждения.

Среди подсистем информационной модели управления, связанных с кадровыми вопросами, управлением и контролем за учебным процессом, делопроизводством и документооборотом, представлением и обработкой данных выделяют следующие:

- электронная библиотека (школьный каталог, рабочее место библиотекаря, интерфейсы доступа);
- организация и управление учебным процессом;
- подготовка отчетов и документов (электронные журналы, ведомости, сводки);
- расписание занятий (координирование, составление);
- управление журналами успеваемости учеников;
- управление учебным классом;

- общее администрирование учебного процесса (организация и сопровождение учебных классов, управление «движением» учеников, управление справочниками (дисциплины, профили, кабинеты, расписание звонков и т. п.);
- картотека – представление данных сотрудников, обучаемых и других пользователей системы (параметрический поиск, параметрические выборки данных и т. п.);
- электронная доска объявлений (обмен сообщениями между пользователями системы и группами пользователей системы);
- резервирование / восстановление базы данных;
- управление архивом (включая, возможно, анализ архивных данных);
- регистрационная подсистема;
- администрирование и настройки, включая ведение журналов системных и пользовательских событий;
- управление пользовательским профилем «Мой личный кабинет».

Активное использование информационной модели, построенной на выше описанной основе, показывает положительный эффект при осуществлении управленческих функций: планирования, руководства и контроля, с точки зрения эффективности и снижения затрат на все виды обеспечивающих ресурсов.

Процесс создания и внедрения информационной модели управления в образовательном учреждении показал, что сама процедура введения и активного использования обладает обучающим эффектом. Она позволяет руководителям повысить свою ИКТ компетентность, переосмыслить и оценить возможности современных средств обработки информации, получить новые знания из теории управления базами данных и информационных систем, более детально изучить приоритетные направления информатизации образования и увидеть перспективы развития.

## Ссылки на источники

1. «Новые информационные технологии» – иллюзии и приоритеты. – URL: <http://www.big.spb.ru/publications/bigspb/it/nit.shtml>.
2. Информатизация системы управления образованием в регионе (на материалах Мурманской области): методическое пособие / Под ред. Л. Д. Рогозиной. – М., Изд-во МГОУ, 2007. – 150 с.
3. Казаков С. Д. Принципы построения информационных систем в области управления образованием // Педагогика, – 1997. – № 3.
4. Управление школой: теоретические основы и методы: учеб. пособие / Под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.
5. Воробьева С. В. Основы управления образовательными системами: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. В. Воробьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
6. Управление школой.
7. Моисеев А. М. Школа не механизм, а организм // Управление школой. – 2010. – № 9. – С. 11–16.

**Krasnov Pavel,**

*Deputy director of OIA, a municipal educational institution secondary school №53, of the city Murmansk*  
[KrasnovPS@mail.ru](mailto:KrasnovPS@mail.ru)

## Information support of management of development of educational institutions

**Abstract.** In this work the problems of informatization of education and application of information-communication technologies in management of educational institution are considered. Being based on the system approach, the basic subsystems of object of management and the centers of formation of the administrative information are defined. Aspects construction of information model of management by educational institution development are defined.

**Keywords:** informatization, information-communication technologies, management of educational institution.

**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»

**Соловьева Ольга Ильинична,**

кандидат технических наук, профессор, член-корреспондент Академии проблем качества, заместитель заведующего кафедрой экономики Омского института водного транспорта (филиала) ФБОУ ВПО «Новосибирская государственная академия водного транспорта», г. Омск

[soi08@mail.ru](mailto:soi08@mail.ru)

**Соловьева Елена Александровна,**

секретарь студенческого совета Омского института водного транспорта (филиала) ФБОУ ВПО «Новосибирская государственная академия водного транспорта», г. Омск

[solo2690@mail.ru](mailto:solo2690@mail.ru)

## Особенности эффективного использования инновационных технологий в образовательном процессе

**Аннотация.** Важной политической и общенациональной задачей на данном этапе является модернизация образования. Цель модернизации состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, для достижения которой должен решаться ряд приоритетных взаимосвязанных задач. Авторами рассмотрены пути решения этих задач.

**Ключевые слова:** модернизация образования, диверсификация, образовательный франчайзинг, фасилитация, реинжиниринг, модель *blended education*.

В настоящее время назрела необходимость проведения реформ в сфере образования, которые должны охватить все уровни образования – от общего до высшего. Модернизация образования – это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Она должна привести к достижению нового качества российского образования, которое определяется, прежде всего, его соответствием актуальным и перспективным запросам современной жизни страны.

Модернизация образования разворачивается и происходит в контексте общего современного процесса реформирования различных сторон российской жизни, в тесном взаимодействии с другими реформами, одновременно являясь для них источником обеспечения необходимого кадрового ресурса. На этом этапе модернизация образовательной системы тесно связана с процессом ее стабилизации, с выходом на минимальные необходимые бюджетные нормативы, решением социально значимых проблем.

Модернизация образования является политической и общенациональной задачей. Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, для достижения которой в первоочередном порядке должны решаться следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования; формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

– развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса.

Очевидность необходимости модернизации системы образования объясняется и тем, что современному обществу необходим творческий и инициативный человек, готовый и способный нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие всего общества. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны [1].

Особенно важны процессы модернизации в связи с присоединением России к Болонскому процессу в сентябре 2003 года, процессу сближения и гармонизации систем образования стран Европы в рамках Болонского соглашения, с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

В Концепции модернизации образования на 2006–2010 годы было обозначено четыре основных этапа:

- переход к непрерывному профессиональному образованию;
- повышение качества профессионального образования;
- обеспечение инвестиционной привлекательности образования;
- реформа общего (среднего) образования.

Реализация любого из них несет с собой значительные изменения. А при построения модели непрерывного образования радикально меняется вся структура российского образования.

Модернизация системы образования является одним из важнейших направлений развития России, которое реализуется в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Приоритетные национальные проекты предполагают программу по росту «человеческого капитала» в России. Наряду с образованием в качестве приоритетных направлений «инвестиций в человека» Президентом РФ выделены здравоохранение, жилье и сельское хозяйство.

В условиях модернизации современной системы образования и реализации приоритетного национального проекта «Образование» возрастает роль инновационной деятельности, которая приобретает все более массовый характер, так как возникает потребность существенного обновления содержания, достижения нового качества образования на основе инновационных инициатив по приоритетным направлениям образовательной деятельности.

Кроме того, необходимость инновационных преобразований связана с переходом к личностно-ориентированному подходу. Одной из задач современного образования становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Формирование современного облика образования является важнейшим системообразующим фактором развития личности. Основными проблемами образования является:

– демократизация – общедоступность образования, его массовость, участие как педагога, так и учащегося в образовательном процессе;



– диверсификация – многовариантность по содержанию, методам, формам, срокам и траекториям в обучении, личностно-ориентированный подход.

В настоящее время основным направлением решения этих проблем является трансформация содержания и методов обучения на основе широкого внедрения новых образовательных и информационных технологий.

В рамках модернизации образования важным процессом является диверсификация ассортимента образовательных услуг и введение инновационных методов обучения, которые позволят повысить уровень знаний и подготовки учащихся. Инновационные методы предполагают использование нетрадиционных методов обучения наряду с традиционными, сочетание которых позволит достичь наибольшего эффекта. Кроме того, нетрадиционные методы позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, улучшая тем самым усваиваемость информации. В качестве нестандартных методов реализации образовательных процессов можно предложить:

- 1) применение модели blended education как оптимальной формы использования технологий e-Learning;
- 2) формирование Internet-депозитария;
- 3) использование моделей дистанционного и непрерывного образования и технологий, базирующихся на достижениях hi-tech;
- 4) образовательный франчайзинг;
- 5) поддержка жизненной траектории учащихся с помощью e-Portfolio;
- 6) реинжиниринг бизнес-процессов;
- 7) образовательное антрепренерство и фасилитация [2].

Применение таких методов обучения будет способствовать формированию ключевых компетенций по основным областям знаний, набор которых предполагает наличие показателей компетентности обучающихся по таким критериям, как личностные и социальные, теоретические, практические компетенции, результативность деятельности [3].

Модель blended education позволяет подобрать оптимальное соотношение традиционных (классических) и дистанционных образовательных технологий, обеспечивающее эффективное формирование необходимых компетенций и навыков. Принципиальным отличием смешанного обучения от традиционной педагогической ориентации как раз и является использование сочетания организационных форм обучения в реальном и виртуальном пространстве и комбинации традиционных методов обучения с технологиями e-Learning.

Вопросам оптимизации учебной деятельности при реализации образовательных программ придается большое значение, что находит отражение в ряде нормативно-распорядительных документов. Решение этих задач предусматривает повышение роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности педагогов за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование творческого роста обучающихся, воспитание их творческой активности и инициативы.

E-Learning понимается как совокупности образовательных технологий, базирующихся на достижениях hi-tech и технологических инструментов, в которые «упакованы» обучающие методики. Инструменты e-Learning представляют собой специфические организационные и методические элементы педагогического процесса, осуществляемые благодаря hi-tech, а не новая технологическая оболочка традиционного учебного процесса. Таковыми являются методики мультимедийного интегрированного online и offline-обучения, учебно-методическое обеспечение учебного процесса на электронных носителях информации, делающее возможным аудио- и ви-

деосопровождение, методики обучения в виртуальном образовательном пространстве, online-обучения и тренинга на рабочем месте по производственным кейсам, методики распределенных семинаров и группового распределенного проектирования, организация обучения с помощью электронных депозитариев и электронного формирования индивидуальных траекторий обучения, поддержание линии жизни учащихся с помощью e-Portfolio, индивидуальное ознакомление с текстами с помощью электронной почты или электронной библиотеки на web-сайте.

Важность и актуальность этих методов обусловлена тем, что они учитывают индивидуальные особенности обучающихся. У каждого учащегося заложены определенные способности, которые необходимо развивать. Чтобы отдельно взятый ученик эффективнее воспринимал информацию, понимал ее и запоминал, необходимо учитывать, например, тип ведущей репрезентативной системы обучающегося (кинестетическая, аудиальная, визуальная, логическая).

При использовании в учебном процессе информационных технологий у студентов появляются существенные преимущества. Во-первых, в достаточно короткие сроки можно подготовиться к занятиям, так как нет необходимости затрачивать время на поиск необходимой информации. Во-вторых, обучаемый имеет возможность распоряжаться своим временем, изучать материалы какого-либо предмета в удобное время и выбирать собственный темп. И, в-третьих, учебные материалы, которые находятся на электронном носителе, остаются в пользовании обучающегося, а значит, материал осваивается более глубоко и обстоятельно, так как возвращаться к пройденному можно столько раз, сколько потребуется.

Преимуществами E-learning является предоставление возможности выбора удобного времени и места для обучения, прочное усвоение знаний, контакт с учителем, индивидуальный график обучения, экономия времени и денег [4].

При внедрении инновационных методов актуальным становится внедрение системы франчайзинга, благодаря которой возможно более широкое, быстрое, экономичное распространение опыта. Предметом договора о франшизе является передача прав на оказание услуг с использованием технологических пакетов и торговой марки франчайзера.

Образовательный франчайзинг наибольшее распространение получил в среде дополнительного образования, а также постепенно внедряется в сферу профессионального образования. Наиболее актуально это как раз в случае применения нетрадиционных методов обучения, так как при освоении одним учреждением этих методов, через систему франчайзинга возможно более широкое распространение опыта применения методов.

Предметом договора о франшизе является передача прав на оказание услуг с использованием технологических пакетов и торговой марки (бренда) франчайзера. Франчайзи, согласно данному договору, получает такие возможности, которые не мог бы получить, действуя от собственного имени. И, соответственно, расплачивается – сначала единовременно (так называемый паушальный платеж), а потом периодически. Здесь возникает роялти (регулярные платежи, производимые в зависимости от объема продукции (услуг) или получаемого дохода от пользования франшизой).

В образовании товаром, или готовым продуктом, выставляемым на продажу, является образовательная программа, гарантирующая достижение определенного социального эффекта (изменение образовательного или профессионального уровня). Как правило, учебное заведение предлагает на рынке комплекс услуг, объединенных единой задачей и обеспеченных соответствующими ресурсами. При этом надо разли-

чать прямую продажу образовательных продуктов (когда программное обеспечение, методические пособия, учебные курсы и т.д. просто покупаются, становясь затем частью чужой образовательной программы) от модельного заимствования – с обязательным включением в общую систему взаимодействия, объединенную маркой разработчика. Передовое образовательное учреждение, обладающее оригинальной концепцией, обучающей технологией, гибкой информационно-управленческой структурой, организует филиалы и поддерживает их работу (через авторский надзор и методическую помощь). Это и есть образовательный франчайзинг.

Франчайзинг – это распространение самых качественных, востребованных, элитарных (в хорошем смысле) программ, предлагающих повышенные стандарты качества. Причем в сфере не только учебных результатов, но и условий образования. Задача любого государства – определить минимальные требования, а инициатива общественности должна состоять в поисках более высоких стандартов в ответ на созревший и уже оформившийся социальный заказ [5].

Следующим важнейшим инновационным аспектом образования является поддержка жизненной траектории обучающихся с помощью e-Portfolio. Под термином «портфолио» понимается способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений.

Традиционное портфолио представляет собой подборку, коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Являясь, по сути, альтернативным способом оценивания по отношению к традиционным формам (тест, экзамен), портфолио позволяет достичь две основные цели:

- 1) проследить индивидуальный прогресс обучающегося, достигнутый им в процессе получения образования, причем вне прямого сравнения с достижениями других;
- 2) оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата, свидетельства о результатах тестирования или выступать наряду с ними.

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать и стимулировать учебную мотивацию;
- поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности обучающихся;
- формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации (персонализации) образования;
- закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Документ предлагает использовать три основные типа портфолио:

- 1) портфолио документов – портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений;
- 2) портфолио работ – собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, учебных лагерях, прохождении элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений;

3) портфолио отзывов – включает оценку достижений, проделанный анализ различных видов учебной и внеучебной деятельности и её результатов, резюме, планирование будущих образовательных этапов, а также отзывы, представленные преподавателями, родителями.

В связи с внедрением портфолио, допущением ряда ошибок при его составлении, был разработан документ, в котором охарактеризованы типичные ошибки при составлении портфолио учеников, и даются рекомендации по их устранению. Среди ошибочных подходов к формированию портфолио отмечены, например, следующие:

- нарушение принципа добровольности при сборе документов и формировании портфолио;
- сбор материалов вместо ребенка, «по его поручению»;
- игнорирование возможностей системы дополнительного и профессионального образования, общественных организаций;
- заформализованность и бессодержательное соревнование при сборе портфолио;
- сбор в портфолио только официальных документов;
- подмена портфолио зачетной книжкой;
- подмена портфолио характеристикой куратора или педагогического совета;
- стремление оценить баллами все материалы портфолио.

Также одним из важнейших моментов является реализация автоматизированной системы оценки индивидуальных успехов. В базе данных собираются сведения об интеллектуальном капитале обучающегося – о победах в олимпиадах, участии в семинарах, исследованиях, конференциях, в различных проектах, концертах, культурных мероприятиях, спортивных соревнованиях. Как только обучающийся регистрируется в банке личных достижений, он получает индивидуальную идентификационную электронную карту. Владелец этой карты может через сайт проверить свой рейтинг достижений и сравнить его с рейтингом других на уровне школы, города, региона, страны. Информация о достижениях заносится самостоятельно по выданным при регистрации реквизитам.

Автоматически вычисляется рейтинг школьника. Рейтинги разделяются на интеллектуальные, творческие, спортивные, общественные, профильные. Они делятся по техническому, медицинскому, гуманитарному, спортивному, творческому направлениям [6].

Управление деятельностью учебного заведения можно рассматривать как управление бизнес-процессами. В основу этой концепции положены разработки маркетологов и предпринимателей, основателей перехода на рыночную модель экономики, что соответствовало 90-м годам прошлого века. Согласно определениям, бизнес процесс – это специфически упорядоченная совокупность работ, действий во времени и пространстве с указанием начала и конца работ и точным определением входов и выходов.

Бизнес процесс «управление учебным заведением» состоит из трех составляющих:

- планирование учебной деятельности;
- непосредственно образовательный процесс;
- контроль за учебной деятельностью.

Каждый процесс необходимо разложить на составляющие. Так, например, планирование учебной деятельности основано на нормативных документах Министерства образования РФ, перечне профилей и специальностей, подготавливаемых

учебным заведением, штатном расписании и аудиторной и лабораторной базы. В свою очередь, планирование учебной деятельности начинается с плана проведения приемной комиссии, разработке учебных планов и расписания учебных мероприятий. Контроль за учебной деятельностью состоит из внешней отчетности, анализа итогов приемной комиссии, анализа итогов успеваемости студентов и анализа соблюдения учебных планов.

На систему функционирования и управления учебным заведением влияют три внешних фактора: действия государства в процессе реализации концепции модернизации образования, наличие рыночных отношений в сфере образования и процесс вхождения российской системы образования в мировую образовательную систему. Сокращение бюджетного финансирования ставит перед учебными заведениями, особенно вузами, вопрос о повышении уровня конкурентоспособности образовательного учреждения.

Учебное заведение, функционирующее в условиях рынка должно стремиться к расширению собственной деятельности, расширению сфер предоставляемых образовательных услуг. Отдельным вопросом стоит проблема качества образования. Одним из основных принципов Всеобщего менеджмента качества (Total Quality Management – TQM), и принципов, положенных в основу новой версии серии стандартов ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000-2008) является процессно-ориентированный подход. Поэтому появляется острая необходимость перехода к процессной ориентации управления. Повышение качества образования, увеличение объемов услуг требует существенного повышения эффективности управления образовательным учреждением. Для этого необходимо исследование и реорганизация деятельности управления. Возможно применение методов реинжиниринга, который эффективно используется в современном бизнесе. Применительно к образовательному учреждению объектами реинжиниринга являются:

- организационная структура;
- организация учебного процесса;
- научная деятельность;
- методы и формы обучения;
- используемые средства обучения;
- учебные дисциплины.

Одна из основных проблем управления образовательным учреждением в России в настоящее время заключается в том, что из научно-образовательной структуры оно должно превратиться в финансово-научно-образовательную систему. Это влечет за собой глобальные изменения не только в системе управления, но и в самой организационной структуре. Перестройка организационной структуры влечет за собой выделение финансовой подсистемы, отвечающей за внедрение и реализацию стратегического планирования. Совершенствование процессов развития многоканального финансирования, развитие материально-технической базы для повышения уровня и качества учебного процесса приведет к установлению соответствия с мировыми стандартами.

Образовательное учреждение, структура которого будет подвержена процессам реинжиниринга, будет обладать не только интеллектуальным, но и коммерческим и финансовым капиталом [7].

Следующим немаловажным методом является образовательное антрепренерство – платное оказание образовательных услуг, не являющееся предпринимательской деятельностью образовательной организации, и характеризующееся использо-

ванием инноваций – результатов научно-технического прогресса – в образовательном процессе.

Данное явление не возможно без процессов информатизации общества, коммерциализации рынка образовательных услуг, размывания границ предпринимательской деятельности некоммерческих организаций.

Диапазон предпринимательской активности в рамках образовательного антрепренерства шире предполагаемых рамок платной образовательной деятельности, так как не ограничивается процессами организации дистанционного образовательного процесса. Образовательное антрепренерство может выражаться в следующих направлениях: организация системы общественной аккредитации образовательных программ; обеспечение образовательной системы кредитных часов; образовательные проекты разработки и реализации перспективных и актуальных образовательных программ. Перечень направлений образовательного антрепренерства остается открытым и зависит только от способности антре-менеджера искать и использовать новые комбинации ресурсов и факторов образовательного проекта. При этом экономические механизмы простого образовательного товарищества могут использоваться по любому из направлений образовательного антрепренерства.

В процессе применения антрепренерского подхода к разным сферам деятельности образовательных организаций выделяет научное антрепренерство, определяемое как научная деятельность, в том числе возмездная (НИР), характеризующаяся комбинированием ресурсами научного процесса: кадрами, капиталом, информацией, в целях научно-технического прогресса. Это явление отличается от образовательного антрепренерства, и представляется предметом отдельного исследования [8].

Для организации эффективного процесса обучения возможно использование фасилитации (от англ. *facilitate* – помогать) – формы групповой работы для выработки решений повышенной сложности либо повышенной важности. Фасилитатор, в отличие от тренера, не является экспертом и не обучает участников, а предоставляет им специальные технологии групповой работы для создания необходимого продукта. Фасилитатор помогает группе, сопровождая поиск решения, направляет работу участников, модерирует результаты и следит за выполнением участниками заданных технологией правил. Фасилитация способствует повышению эффективности (в плане скорости и продуктивности) деятельности личности в условиях ее функционирования в присутствии других людей, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала. Совместное обсуждение вопросов и проблем часто вызывает разногласия и непонимание между участниками.

Между фасилитацией и тренингом существует отличие. Цель тренинга – отработать навыки и освоить модели поведения в интерактивном общении, получить знания и понимание по вопросу тренинга, возможно, повлиять на установки участников. Продукт тренинга – изменения в человеке. Задача же фасилитации – решение конкретных вопросов – поиск решений, анализ проблем, обсуждение проектов, решение сложных или конфликтных ситуаций. И продукт фасилитации – это организационные решения и предложения, которые зафиксированы на бумаге, на фотографиях, и которые повлекут за собой те или иные изменения.

Таким образом, в рамках модернизации системы образования необходимо внедрение инновационных методов обучения, которые позволят эффективно организовать процесс обучения, максимально учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

При внедрении инновационных методов важной составляющей процессов модернизации образования является обучение педагогов этим методам. Соответственно все эти процессы связаны с большими материальными затратами, которые должны быть целесообразны и оправданы. В связи с этим возникает потребность оценки экономической эффективности инвестиционных вложений в овладение педагогами инновационными методами организации образовательного процесса.

## Ссылки на источники

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>.
2. Соловьева О. И., Соловьева Е. А. Повышение эффективности и результативности использования инновационных технологий при подготовке экономистов-менеджеров водного транспорта // Транспортное дело России. – 2010. - № 9. – С. 151-153.
3. Соловьева О. И., Соловьева Е. А. Проблемы подготовки специалистов высшей квалификации на водном транспорте // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: монография. – Пенза, Самара: Приволжский Дом знаний, СГАУ, 2011. – С. 77–89.
4. E-learning. – URL: <http://mx.learning.rzd.ru>.
5. Франчайзинг с педагогическим лицом. – URL: <http://upr.1september.ru/2005/19/2.htm>.
6. Полилова Т. А. Концепция электронного портфолио. – URL: <http://schools.keldysh.ru/courses/e-portfolio.htm>.
7. Сликишина И. В. Реинжиниринг бизнес-процессов в образовательном учреждении. – URL: <http://journal.kuzspa.ru/articles/55>.
8. Коваленко А. И. Образовательное антрепренерство в системе российского высшего образования – URL: <http://www.dissercat.com/content/obrazovatelnoe-antrepreneurstvo-v-sisteme-rossiiskogo-vysshego-obrazovaniya>.

**Solovyeva Olga,**

*Ph. D., professor, vice-chief of economics chair, Omsk Institute of water transport, Omsk*

**Solovyeva Elena,**

*Omsk Institute of water transport, Omsk*

## Features of an effective use of innovative technologies in educational process

**Abstract.** An important political and national problem at the given stage is education modernization. The modernization purpose consists in creation of the mechanism of a sustainable development of an education system for which achievement a number of the priority interconnected problems should dare. Authors consider ways of the decision of these problems.

**Keywords:** education modernization, a diversification, an educational franchise, facilitation, reengineering, model blended education.

**Легостаева Оксана Вячеславовна,**

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Государственный университет – учебно-научно-производственный комплекс», г. Орёл  
[fremdsprachenluxx@mail.ru](mailto:fremdsprachenluxx@mail.ru)

## Концепты «воздух» и “air” в русском и английском языках.

### Система заданий концептной методики при изучении имени прилагательного

**Аннотация.** В статье приводится определение термина «концепт», а также рассматривается вопрос о соотношении объёмов значений концептов «воздух» и “air” через систему заданий двух типов (логико-грамматические; творческие), обращая особое внимание на задания третьего типа: задания с культурологическим компонентом.

**Ключевые слова:** концепт, культурологический компонент, ассоциация, лексико-семантическое поле, языковая картина мира, культурологическая картина мира.

Проблема исследования и толкования концептов в разных языках очень актуальна в современной лингвистике. Данное направление получило название когнитивной семантики, что объясняется интересом проследить взаимодействие языка и мышления, языка и действительности, языка и культуры. Концепт нельзя рассматривать вне картины мира, в частности языковой, поскольку он воссоздаёт тот образ действительности, который человек имеет в виду, когда говорит и понимает, то есть тот комплекс знаний, представлений, стоящих за «кусочком» действительности и, зафиксированных в языковом сознании, в языковой картине мира определённого социокультурного сообщества. Для нашего исследования наиболее ценным является определение Л. О. Чернейко, который трактует концепт как «имя (субстантив), собравшее в пучок всю стоящую за ним в данной культуре информацию о данном явлении, как логическую (понятийную, рациональную), так и сублогическую (коннотативную, чувственную)» [1].

Чтобы проследить особенности восприятия и усвоения концептов «воздух» и “air” в русском и английском языковых сознаниях, мы использовали определённую систему заданий. Данная классификация разработана профессором Е. Н. Пузанковой [2] в соответствии со структурой языковой способности учащихся. Задания можно разделить на два типа: 1) логико-грамматические; 2) творческие.

В состав **логико-грамматических заданий** вошли следующие их типы:

- 1) на уровень понимания лингвистической теории по теме «Имя прилагательное как часть речи»;
- 2) на опознание данного языкового явления в тексте;
- 3) на сравнение и разграничение языковых явлений;
- 4) на обобщение и классификацию;
- 5) на лексическую сочетаемость.

Уровень понимания лингвистической теории в русском и английском языках проверялся тестовым заданием, которое мы расположили первым в комплексе логико-грамматических заданий. Целью этого типа заданий явилось обучение студентов дифференцировать имя прилагательное как часть речи с учетом его семантики. Работа велась в нескольких направлениях, а именно: 1) совершенствование умения разграничивать однокоренные слова различных частей речи; 2) обучающиеся знакомились с семантикой типичных для прилагательных словообразовательных суффиксов; 3) обучались навыку дифференциации существенных (прототипических) и



несущественных (дифференциальных) признаков, сочетающихся с предметными именами «воздух» и “air”).

**Творческие задания** представлены следующими типами:

- 1) на подбор своих примеров изучаемого явления;
- 2) на конструирование предложений;
- 3) на конструирование связных текстов.

К уже существующей системе заданий, основанной на структуре языковой способности учащихся, мы добавили **задания с культурологическим компонентом**, выделив третью группу по формированию и развитию уникальных концептосфер в русском и английском языковых сознаниях. В неё вошли задания следующего характера:

- 1) на знание социокультурных коннотаций;
- 2) на ассоциации.

Мы выделили третью группу заданий с целью обучения студентов первого курса нефилологических специальностей методике работы с концептами, а именно обнаружению и выявлению ядерных и периферийных признаков сем лексико-семантического поля концептов «воздух» и “air” в русском и английском языковых сознаниях.

## ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

**Задание 1, на уровень понимания лингвистической теории по теме «Имя прилагательное как часть речи».**

**Русский язык. Лингвистическая теория.**

Имя прилагательное – самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы «какой?», «чей?». Общее грамматическое значение прилагательного – это значение признака предмета не по действию. По лексико-грамматическим разрядам прилагательные делятся на: 1) качественные, 2) относительные, 3) притяжательные.

Морфологические признаки прилагательных – род, число, падеж. В отличие от существительных в именах прилагательных формы рода, числа и падежа не являются самостоятельными, так как они полностью зависят от рода, числа и падежа тех существительных, с которыми данные прилагательные согласованы. Прилагательные изменяются по родам, числам и падежам с согласующимися с ними существительными. В предложении существительное является чаще всего определением или именной частью составного сказуемого.

*Тест. Выберите один правильный ответ.*

1. Имена прилагательные бывают: а) мужского и женского рода; б) мужского и среднего рода; в) мужского, женского и среднего рода.
2. Большинство имен прилагательных изменяется: а) только по падежам; б) только по числам; в) по падежам, родам и числам.
3. В предложении имена прилагательные чаще всего являются: а) определением или именной частью составного сказуемого; б) обстоятельством; в) дополнением.

**Английский язык. Linguistic theory.**

Adjective – a word that indicates a quality (property) of the person or thing referred to by a noun eg.: big house, rotten apples, foreign languages. They answer the questions: “what”, “which”. According to their way of nomination adjectives fall into two groups – qualitative and relative.

Morphologically adjectives are characterized by two grammatical categories: number and case. There are two cases in English: the common case and the genitive case.

In sentences adjectives often function as attributives or predicatives.

According to their morphological composition adjectives can be subdivided into simple, derived and compound.

*Test. Choose the correct answer.*

1. According to the meaning adjective indicate: а) thingness; б) a property of a subject; в) an action of a subject.
2. There are: а) only qualitative adjectives; б) only relative adjectives; в) qualitative and relative adjectives in the English language.
3. According to their morphological composition adjectives can be subdivided into: а) simple and derived; б) derived and compound; в) simple, derived and compound.

**Задание 2, на опознание данного языкового явления в тексте.**

**Русский язык.** Выпишите имена прилагательные только мужского рода единственного числа дательного падежа.

Богатому урожаю, нужным советам, свежий воздух, ухоженной даче, приятной улыбкой, добрыми людьми, строительным материалам, полным мешком, синие флажки, модным журналам.

**Английский язык.** Write out adjectives only in plural number and common case.

Obedient children, of the main idea, a lonely woman, optimistic thoughts, of cotton dresses, a strong wind, the best results.

**Задание 3, на сравнение и разграничение языковых явлений.**

**Русский язык.** Выпишите в первый столбик простые имена прилагательные, во второй – составные, в третий – сложные.

Длинный, пресный, тяжелораненый, солнечный, высокохудожественный, победный, холодный, кривой, завтрашний, осенний, высоковитаминный, нежный, чистый, трубный, научно-медицинский, тёплый.

**Английский язык.** Divide the words into three columns: simple, derived and compound.

New, documentary, fresh, handy, hot, understandable, well-known, effective, high-born, timid, observatory, blue-eyed, uttermost, deaf-mute, damp, spotless, cool.

**Задание 4, на обобщение и классификацию.**

**Русский язык.** Дополните таблицу предложенными на выбор именами прилагательными, распределяя их по лексико-семантическим группам.

Таблица 1

**Лексико-семантические группы прилагательных. Русский язык**

Прил. с семантикой высоких температур	Прил. с семантикой низких температур	Прил. с семантикой свежести	Прил. с семантикой влажностью	Прил. с семантикой тяжести	Прил. с семантикой лёгкости	Прил. с семантикой запаха	Прил. с семантикой плотности
Горячий, тёплый, знойный	Холодный, прохладный, морозный	Свежий, живительный, бодрящий	Влажный, мокрый	Тяжёлый, душный	Лёгкий, прозрачный	Ароматный, душистый, благоухающий	Сжатый

Жаркий, свежий, морозный, ледяной, леденящий, арктический, освежающий, прохладный, чистый, загрязнённый, сырой, влажный, спёртый, прозрачный, затхлый, гнилой, разряжённый.

**Английский язык.** Complete the table with the adjectives given distributing them among semantic groups.

Таблица 2

**Lexical-semantic groups of adjectives. The English Language**

Adjectives with high temperatures semantics	Adjectives with low temperatures semantics	Adjectives with freshness semantics	Adjectives with humidity semantics	Adjectives with weight semantics	Adjectives with lightness semantics	Adjectives with smell semantics	Adjectives with density semantics
Hot, warm, sultry	Cold, cool, arctic, icy,	Fresh, crisp, bracing, mild	Humid, damp, dank, sticky, muggy	Stuffy, close, stifling,		Balmy, fragrant, stale,	Compressed

Chilly, chill, frosty, freezing, icy, arctic, pure, polluted, moist, thick, thin, musty, rarefied.

**Задание 5, на лексическую сочетаемость.**

**Русский язык.** Определите, в каких словосочетаниях нарушены нормы лексической сочетаемости: а) грубый воздух; б) свежий воздух; в) густой воздух.

**Английский язык.** Define in what phrases the norms of lexical combinability are abused: а) fresh air; б) strong air; с) hard air.

## ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

### Задание 1, на подбор своих примеров изучаемого явления.

**Русский язык.** Спишите предложения, вставляя в них прилагательные, подходящие по смыслу.

- 1) Воздух был..., так как поблизости не было ни одного промышленного завода.
- 2) На улице было около 30 градусов выше нуля, воздух был таким..., что и растения, и животные, и люди с нетерпением ожидали дождя.
- 3) Хозяин открыл дверь в комнату, казалось, её не проветривали с прошлого лета, воздух там был невыносимо...

**Английский язык.** Write down sentences filling adjectives in them which correspond to the sense.

- 1) After a heavy rain air was...
- 2) Managers of the chemical plant constructed its new buildings and the Siddons were replaced by the local government because of the...air.
- 3) A strong cold wind blew and Jack felt how a...air went down his back.

### Задание 2, на конструирование предложений.

**Русский язык.** Составьте 4–5 предложений на тему «Какая погода сегодня?», используя прилагательные разных семантических групп.

**Английский язык.** Construct 4–5 sentences on topic “What is the weather today?” using adjectives of different semantic groups.

### Задание 3, на конструирование связных текстов.

**Русский язык.** Составьте небольшой текст (5–6 предложений) на тему «Каким воздухом мы дышим?», используя прилагательные следующих семантических групп: 1) с семантикой чистоты, 2) с семантикой тяжести, 3) с семантикой запаха, 4) с семантикой влажности.

Придумайте заключение рассказа (5–6 предложений), используя прилагательные различных семантических групп.

Старый учитель географии жил неподалёку от нашего дома. На работу он всегда ходил в одном и том же: шерстяной свитер в чёрно-серую полоску, тёмно-синие вельветовые брюки и серый однотонный плащ со стальным отливом. Несмотря на сильный ветер, знойный воздух, пронизывающий холод или нестерпимую жару, его гардероб был неизменным. Но, однажды, когда объявили, что в школе будет проводиться областная олимпиада по географии, случилось совсем неожиданное...

**Английский язык.** Make up a text (5–6 sentences) on the topic “What air do we breathe?” using adjectives of the following semantic groups: 1) with pureness semantics, 2) with weight semantics, 3) with smell semantics, 4) with humidity semantics.

Make up the end of the story (5–6 sentences) using adjectives of various semantic groups.

In the summer warm morning a girl was sitting at the table in the hall of the flat and enjoyed lucidity of pure air. She wanted some sweets and was forced to go to the kitchen. On her way she heard a strange noise outside. She looked out of the window: the weather changed abruptly and at that moment in the street she saw...

## ЗАДАНИЯ С КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

### Задание 1, на знание социокультурных коннотаций.

**Русский язык.** Соотнесите цитаты из произведений, содержащих описание воздуха, с их названиями и авторами.

А) Вечерний чай пьем в саду, в беседке, а то под большой антоновкой. В комнатах душно, а в саду **легкий воздух, майский**, сирень скоро распустится, – на воздухе-то приятно чайку попить [3].

Б) На всякий звук

Свой отзвук в **воздухе пустом**

Родишь ты вдруг [4].

В) **Прозрачный воздух**, день хрустальный,

И лучезарны вечера... [5].

1. А. С. Пушкин, «Эхо»; 2. И. С. Шмелёв, «Лето Господне»; 3. Ф. И. Тютчев, «Есть в осени первоначальной».

Приведите примеры использования слова «воздух» в устном народном творчестве (пословицы, поговорки). Переведите пословицы на английский язык самостоятельно или подберите к ним соответствующие эквиваленты, с помощью подсказок, данных в скобках.

1. Победа в воздухе не вьётся, а руками достаётся (Wait and see; victory is not gained in the air but by hands; vanish into thin air).

2. Солнце, воздух и вода – наши верные друзья (Sun, air and water are our true friends; sun, wind and water are our true friends; sun, air and water are necessary).

3. Он болтает речи, которые висят в воздухе (He speaks too much; he talks things that are up in the air; his words are airy).

*Обоснуйте, почему данные пословицы принадлежат именно этим этносам.*

1. Лучше дышать свежим воздухом, чем пить лекарства (арабская).

2. Святой воздух, помоги нам (русская).

3. Ему здесь что-то нездоровится. Для него здесь воздух нездоровый. Тут зима не по нём (русская).

*Переведите названия литературных произведений с русского на английский язык.*

1. «Какая ночь! Как воздух чист...» (А. Фет).

2. «Поэма воздуха» (М. Цветаева).

3. «Тяжёлый воздух» (А. Грин).

### Английский язык

*Correlate quotations from the works, describing air, with their titles and authors.*

A) The other two, **slight air** and purging fire,

Are both with thee, wherever I abide [6];

B) **The air was motionless**, but you open your mouth there was just a faint chill [7].

C) **As the air to a bird** or the sea to a fish, so is contempt to a contemptible [8].

1. Katherine Mansfield, «Miss Brill»; 2. William Blake, «Marriage of Heaven and Hell» («Бракосочетание Рая и Ада»); 3. William Shakespeare, «Sonnet № 45».

*Give examples of using of the word “air” in folklore (proverbs, sayings). Translate proverbs, idioms into Russian yourself or give related equivalents to them with help of prompts given in brackets.*

1. To beat the air (молотить воздух, ср.: толочь воду в ступе; висеть в воздухе; парить в воздухе (от счастья)).

2. To make to turn the air blue (видеть мир в розовых очках; ругаться на чём свет стоит; иметь несбыточные мечты).

3. To walk on air (отощать; ног под собой не чуют, ср.: потерять голову (от радости); ходить по тонкому льду).

*Prove, that these proverbs and sayings belong to these very nationalities? What?*

1. Walk on air (to be so happy that you feel as if you could float) (English).

2. Air your dirty laundry in public (English).

3. To clear the air (make a clean table) (German).

*Translate titles of works of English literature from English into Russian.*

1. «A breath of fresh air» (Cyril Frederic Ball).

2. «On the still air of being. Poems» (M. Munro Gibson).

3. «The native air» (Sarah Woodhouse).

### Задание 2, на ассоциации.

**Русский язык.** Напишите к слову-стимулу «воздух» слова-реакции (ассоциации – имена прилагательные).

**Английский язык.** Write down words-reactions to the word-stimulus «air» (associations – adjectives).

Данная система заданий применялась нами при обучении студентов первого курса по дисциплинам «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» в нефилологическом вузе. Студенты обучались как по разработанному нами комплексу упражнений, так и по традиционной методике. Сравнив и проанализировав результаты, мы пришли к следующим выводам.

1. Система упражнений стимулирует развитие языковых и мыслительных способностей студентов первого курса нефилологических специальностей в следующих направлениях:

а) развитие восприимчивости обучающихся к семантике частей речи, навыков разграничения их лексических и грамматических значений;

б) более компетентное владение лингвистической терминологией, использование ее в речи;

в) совершенствование умения строить связное монологическое высказывание на языковую тему;

г) совершенствование умения строить связное диалогическое высказывание на языковую тему;

д) расширение активного словарного запаса обучающихся прилагательными различных семантических групп;

е) совершенствование умственных операций обобщения, абстрагирования, классификации и дифференциации;

ж) развитие концептуальной (понятийной) составляющей русского и английского языковых сознаний.

2. Также необходимо отметить, что система заданий повлияла на совершенствование экстралингвистических, фоновых знаний, реалий, коннотаций, составляющих культурологическую картину мира, на более эффективное распознавание студентами компонентов значения концептов «воздух» и “air” в русской и английской языковых картинах мира, а также на аккумуляцию лингвистического опыта языковой личности, необходимого для понимания и говорения.

## Ссылки на источники

1. Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М.: МГУ, 1997. – 320 с.
2. Пузанкова Е. Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку: монография. – Орёл: Полиграфическая фирма «Картуш», 2004. – 347 с.
3. Шмелёв И. С. Лето Господне. – М.: Дет. лит., 2004. – 527 с.
4. Пушкин А. С. // Русская виртуальная библиотека. А. С. Пушкин. Полное собрание сочинений в 10-ти томах. Версия 2.2 от 30.01.2012. – URL: <http://www.rvb.ru/pushkin/toc.htm>.
5. Тютчев Ф. И. Полное собрание стихотворений // Электронная библиотека художественной литературы. – URL: [http://www.litlikbez.com/stikhi-i-pesni-tjutchev-fedor-stikhi-\(2\).html](http://www.litlikbez.com/stikhi-i-pesni-tjutchev-fedor-stikhi-(2).html).
6. Шекспир. У. Сонеты. На англ. яз. с параллельным русским текстом / Сост. А. Н. Горбунов. – М.: Радуга, 1984. – 368 с.
7. Мэнсфилд К. Новеллы: сборник / На англ. яз. – М.: Радуга, 2002. – 224 с.
8. Блейк У. Видения Страшного суда / Перевод В. Чухно. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 384 с.

## **Legostaeva Oxana,**

senior lecturer in "Foreign languages" State-State University – teaching, research and production complex, Orel [fremdsprachenluxx@mail.ru](mailto:fremdsprachenluxx@mail.ru)

## **Concepts “vozduch” and “air” in the Russian and the English languages. System of tasks of the concept methodology in adjectives study**

**Abstract.** The article gives the definition of the term “concept” and also deals with the question of concepts scope correlation “vozduch” and “air” through the system of tasks of two types (logical-grammatical; creative), paying special attention to the third type: tasks with culturological component.

**Keywords:** concept, culturological component, association, lexical-semantic field, linguistic world picture, culturological world picture.

**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»

**Рассада Светлана Анатольевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», г. Омск  
[rassada55@gmail.com](mailto:rassada55@gmail.com)

## К вопросу о принципах анализа урока руководителем педагогической практики в школе

**Аннотация.** Разработка и утверждение стандартов высшего педагогического образования, нарастание инновационных процессов в образовании, потребность образовательных учреждений в педагогах с хорошей практической подготовкой требуют совершенствования системы педагогической практики в вузах. В данной статье рассматриваются основные принципы наблюдения за деятельностью учителя-практиканта и учащихся в ходе урока, которых должен придерживаться руководитель педпрактики.

**Ключевые слова:** анализ урока, педагогическая практика, принцип единства и взаимообусловленности требований, принцип невмешательства, принцип объективности и доброжелательности.

Анализ урока, как важнейший метод осуществления научного контроля за эффективностью деятельности учителя-практиканта и учащихся, является основным способом получения руководителем информации о достижении практикантом определенных целей обучения, а также о путях и способах решения задач воспитания и развития, об эффективности использования им методов обучения и воспитания на уроке.

Накопленный опыт в сфере руководства практикой, изучение литературы по данному вопросу, наблюдения за работой других руководителей педагогической практики в школе явились основанием для разработки нами основных принципов анализа урока руководителем практики.

Первый принцип анализа – принцип научности – опора на научно обоснованные психолого-педагогические требования к анализу урока. Он исключает такие высказывания по анализируемому уроку, когда проверяющий отмечает: «Это на уроке мне понравилось... (и перечисляет, что именно), а это не понравилось». Такой подход ничем не оправдан, он отражает только субъективное мнение. Другому проверяющему может «понравиться» или «не понравиться» совсем не то, что первому. Принцип научности требует, чтобы при анализе урока руководитель исходил из того, какие научно обоснованные требования к уроку выполняются и как: полностью, частично, не выполняются совсем, а самое главное в этом деле – анализ причин слабого, недостаточного выполнения требований.

Следующий принцип – принцип известности учителю-практиканту требований к учебно-воспитательной деятельности учителя задолго до момента планирования и проведения им урока. Это положение особенно важное. Наше исследование показало, что многие руководители педпрактики при анализе урока берут за основу разные рекомендации, и учитель часто узнает о тех или иных требованиях к его деятельности только в момент проведения анализа уже данного им урока. Формально проверяющий вроде бы прав: он, прочитав научные рекомендации какого-либо ученого по требованиям к уроку и его анализу, «берет их на вооружение», а практикант данной работы этого ученого не читал и впервые слышит, что в его учебно-воспитательной деятельности на уроке должны присутствовать такие-то элементы. Таким образом, фактически руководитель практики нарушает положение о том, что нельзя требовать

с практиканта выполнения того, о чем ему не было известно заранее, задолго до того, как он спланировал и организовал ту деятельность, которую сейчас анализируют и оценивают. Учитель имеет право знать, какие требования предъявят к его деятельности очередные проверяющие. Никаких неожиданных и «ловящих» вопросов получать он не должен.

Следующим важным положением является принцип единства требований всех присутствующих. Он является следствием и логическим продолжением двух предыдущих. Существующее в практике положение – сколько присутствующих, столько требований и мнений – является результатом формального подхода к аналитической деятельности со стороны руководителей. Не вникнув глубоко в суть, в содержание тех или иных рекомендаций сами, не ознакомив предварительно с ними будущего учителя, они спешат проявить «научный подход» к анализу его учебно-воспитательной деятельности. В этом отношении надо отметить, что некоторые предлагаемые «схемы» анализа урока лишь формально вооружают руководителей практики научными рекомендациями, так как проанализировать урок и оценить его эффективность более чем по ста параметрам практически нереально.

Еще одним важным положением, определяющим объективный подход к анализу учебно-воспитательной деятельности учителя-практиканта на уроке, является соблюдение принципа целесообразности требований, предъявляемых к каждому конкретному уроку. Исследование показало, что нецелесообразно предъявлять ко всем урокам требования, отражающие частные моменты отдельных уроков, а тем более требования, которые обусловлены сиюминутным, «модным» течением, например в области методов обучения. Предъявляя требования к уроку, нельзя формулировать цель посещения таким образом, чтобы она навязывала учителю определенную систему его деятельности на уроке и даже, как это, к сожалению, встречается на практике, заставляла его на ходу «подстраиваться» под руководителя. Когда он, например, говорит, что пойдет смотреть, как используются технические средства обучения на уроке, такая постановка вопроса уже формальна, так как она уже сама по себе является фактором навязывания учителю определенной системы его деятельности на этом уроке. Часто руководитель практики желает видеть не то, что будет на уроке, а то, что ему хочется, что обусловлено заранее запланированными целями посещения, выбор и определение которых часто проводится субъективно и формально, без учета реальных обстоятельств, определяющих реальный учебно-воспитательный процесс на современном уроке. Об использовании ТСО, элементов программированного обучения и тому подобного можно судить только по итогам, как минимум, учебной четверти, полугодия, а лучше всего – целого учебного года.

Цели посещения урока, как показало проведенное исследование, должны ориентировать проверяющего на проверку и анализ основных, генеральных направлений учебно-воспитательной деятельности преподавателя на нем.

Таким образом, в общем виде, научно обоснованные, реальные, а не формальные цели посещения урока могут быть сформулированы, например, в следующем виде:

- насколько организация урока отвечает современным научным требованиям;
- как личностные качества учителя способствуют реализации основных целей и задач обучения в деле воспитания на уроке;
- насколько эффективна дидактическая деятельность учителя на уроке;
- насколько эффективна его воспитательная деятельность в ходе урока;
- насколько активны учащиеся на уроке, насколько эффективна деятельность учащихся на уроке и т. п.

В целом, в качестве цели посещения урока, должны выбираться такие положения, которые обязательны для деятельности любого учителя на любом уроке, а то, что присутствует не на каждом уроке – не может являться целью посещения урока.

Важным условием объективности при анализе урока является четкое соблюдение принципа оптимальности количества требований, предъявляемых к деятельности преподавателя и учащихся на уроке. Оптимальность мы здесь понимаем как условие необходимости и достаточности. Этот принцип находится в самой тесной связи с вышеизложенными принципами научности и целесообразности требований, предъявляемых к учебно-воспитательной деятельности учителя на уроке отдельными проверяющими. Формализм с их стороны заключается прежде всего в том, что, не вычленив главное в учебно-воспитательной деятельности, они наряду с важными, существенными вопросами объединяют в систему требований второстепенные, сопутствующие. Иногда одни и те же требования бессистемно включаются в разные разделы анализа урока, и доводят, таким образом, их количество до десятков.

Будущий учитель, ознакомившись с таким объемом требований, чувствует себя в очень затруднительном положении, у него возникает справедливый вопрос: какие же направления в его учебно-воспитательной деятельности главные, генеральные, на что ему обращать внимание в первую очередь?

Следующим важнейшим принципом анализа является принцип единства и взаимообусловленности требований к учебно-воспитательной деятельности учителя на уроке и ее анализу. Суть его в том, что требования к уроку (требования к деятельности учителя и учащихся на нем) – это и есть в то же время суть и основа содержания его анализа (анализа деятельности учителя и учащихся на уроке). Игнорирование этого принципиального положения является одной из причин существования формализма в аналитической деятельности руководителей педагогической практики. Доведя до учителя так называемые «требования к уроку» чаще всего в виде общих формулировок, характеризующих общие цели и задачи учебно-воспитательного процесса, они идут анализировать урок с другими, более конкретными требованиями к организации учебно-воспитательной деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке. А ведь учитель должен выполнять на уроке, а руководитель практики анализировать одно и то же. Не может же от учителя требоваться одно, а проверяться и оцениваться нечто другое, но именно это иногда и наблюдается на практике.

Не менее важным является также и принцип объективности и доброжелательности при осуществлении анализа и оценки эффективности урока. Этот принцип выражает сущность гуманизма и человечности в деятельности субъекта управления. Неумение или нежелание реализовать этот принцип на практике не позволяет говорить об ее эффективности вообще.

Современная школа, инновационные процессы, характерные для нее, модернизация общего и высшего образования и др. актуализируют проблему подготовки профессионалов, владеющих современными педагогическими технологиями, способных к творчеству, имеющих индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Однако, как показывает опыт работы со студентами по время педагогической практики, большая доля будущих педагогов проявляет консерватизм в профессиональной деятельности, не готова к самостоятельному выбору средств организации учебно-воспитательного процесса, будущие учителя владеют довольно низким уровнем сформированности практических навыков профессиональной деятельности.



В основе этих проблем лежат недостатки профессионально-педагогической подготовки, когда приоритетной является теоретическая составляющая подготовки. Как следствие студенты разделяют теоретическую подготовку и педагогическую практику; студенты младших курсов не воспринимают образовательные цели педагогической практики; старшекурсники неэффективно используют время педагогической практики для собственного профессионального саморазвития; будущие учителя обладают высоким уровнем теоретической подготовки, но к практической профессиональной деятельности в реальных условиях образовательного учреждения они недостаточно подготовлены.

С другой стороны, разработка и утверждение стандартов высшего педагогического образования, нарастание инновационных процессов в образовании, потребность образовательных учреждений в педагогах с хорошей практической подготовкой требуют совершенствования системы педагогической практики в вузах.

Накопленный опыт руководства практикой в школе студентов факультета иностранных языков позволил прийти к собственному толкованию понятия педагогической практики. Под педагогической практикой мы понимаем часть учебно-воспитательного процесса, обеспечивающую соединение теоретической подготовки будущих учителей с их практической деятельностью, основными функциями которой являются: адаптационная (способствует адаптации студента к предстоящей педагогической деятельности); целевая (задает вектор развития профессиональных способностей будущего учителя), обучающая (дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов), воспитывающая (оказывает наиболее сильное влияние на процесс формирования личности учителя), развивающая (состоит в формировании и развитии профессиональных качеств будущего учителя), рефлексивная (предполагает анализ собственной теоретической подготовки, возможность проверки и корректировки в реальных, не искусственно созданных условиях) и диагностическая (позволяет определить недостатки теоретической подготовки).

Данное понимание явилось основой разработки принципов анализа урока руководителем практики в школе. Так, наблюдая урок, руководитель педпрактики должен придерживаться основных правил этой деятельности, т. е. соблюдать основные принципы наблюдения за деятельностью учителя-практиканта и учащихся в ходе урока.

**1. Принцип невмешательства (нейтралитета) проверяющего на уроке.** Урок – это творчество учителя на основе знания им научных, психолого-педагогических закономерностей учебно-воспитательного процесса. Всякий присутствующий со стороны является инородным телом в таком органическом, комплексном явлении, каким является урок. Никакой присутствующий не имеет права вмешиваться в ход и течение урока, даже если он видит грубые ошибки со стороны учителя-практиканта. Об этих ошибках можно поговорить и после урока, а исправить их должен сам учитель на последующих уроках, что в случае необходимости также можно проконтролировать.

**2. Принцип корректности обращения присутствующего как к учителю, так и к учащимся.** Общеизвестно, что цель всякого контроля не ловить, не изобличать работника, допускающего отдельные промахи, а, что более важно, умелое исправление обнаруженных недостатков, направленных на совершенствование мастерства исполнителя. Руководитель практики должен (просто обязан) проявлять максимум доброжелательности и тактичности по отношению к учителю-практиканту, урок которого он наблюдает. Это же касается и его отношения к учащимся.

**3. Принцип учета всех факторов урока при его наблюдении.** На уроке нет, и не может быть второстепенных деталей. Время урока строго ограничено. Независимо

от цели посещения руководитель наблюдает и фиксирует весь ход урока, то есть – все виды деятельности учителя и учащихся с учетом затраченного на каждый вид деятельности времени урока. Как показывает практика, всякие попытки присутствующих заполнять во время урока определенные схемы его анализа или следить за его ходом с определенным планом, ожидая выполнения каких-то определенных действий со стороны учителя и учащихся, успеха не имеют. Ожидая, когда будут выполнены действия, «необходимые» для заполнения «его схемы», руководитель «не видит» или просто «не обращает внимание» на «несущественные», на его взгляд, детали. Такой подход ничем, конечно, не оправдан. Урок – органическое целое, и фиксировать необходимо весь его ход. Другой вопрос, что при анализе урока, в зависимости от цели этого анализа, можно рассмотреть какой-то один определенный вид деятельности учителя-практиканта на уроке или деятельность учащихся.

**4. Принцип учета специфических особенностей учебного предмета и индивидуальностей учителя** при наблюдении урока предъявляет к проверяющему очень важные требования: «не стричь всех под одну гребенку», а уметь подходить к наблюдению и анализу каждого урока дифференцированно, даже опираясь на одни и те же строго определенные, научно обоснованные требования и правила.

После посещения урока, проводя беседу с учителем-практикантом, важно дать вначале возможность ему самому охарактеризовать степень выполнения намеченного плана и достижения поставленных им целей и решение целого комплекса задач за данный урок. Беседа проводится с использованием записей, сделанных руководителем практики на уроке, по его краткой карте наблюдения урока (рис. 1).

<b>КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ УРОКА</b>		
Ф. И. О. _____		
Дата проведения урока _____		
Тема урока _____		
Главная дидактическая цель урока _____		
Цель посещения урока руководителем практики _____		
<i>Текущее время урока</i>	<i>Основные действия учителя и учащихся</i>	<i>Замечания и предложения присутствующего по ходу урока</i>

Рис. 1. Карта наблюдения урока

Время урока здесь записывается текущее, а не по количеству прошедших минут. Их вычисление во время урока отвлекает наблюдающего от хода самого учебно-воспитательного процесса на нем. Основные действия преподавателя и учащихся на уроке фиксируются кратко, так как не менее существенным здесь в этот момент могут оказаться оценочные суждения проверяющего: его предложения и замечания по организации этой деятельности.

Подобная запись наблюдаемого урока не формальна, а содержательна по своей сути. Формальный подход к анализу и оценке эффективности урока заключается в том, что проверяющие отдают предпочтение целому ряду внешних, формальных показателей, часто принимая внешнюю эффектность урока за его эффективность. Применяя предложенный нами подход, они анализируют содержание урока: какая избрана форма занятия (структура урока), ведь при любой структуре урок может быть как эффективным, так и совсем неэффективным; какие методы обучения

использованы преподавателем (разные методы в разных условиях могут быть и эффективными, и неэффективными); соответствовали ли методы содержанию учебного материала, поставленным целям урока, учебным возможностям данного класса; какие дидактические средства использовались на уроке; какие условия были созданы в целях повышения активности учащихся, их инициативы, самостоятельности; как учитель проверил усвоение учащимися нового материала; какие были организованы упражнения для закрепления воспринятого материала; способствовали ли они формированию умений по теме урока и т. п.

Учет и использование на практике приведенных принципов анализа и наблюдения за деятельностью учителя-практиканта и учащихся позволяет предупреждать формализм в оценке их деятельности в ходе урока.

**Rassada Svetlana,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of English language, Omsk State University, Omsk*

**On the principles of analysis of the lesson in school by the head of teaching practice**

**Abstract.** Development and adoption of standards of higher pedagogical education, the growth of innovative processes in education, the need for educators in educational institutions with a good practical training require to improve the system of pedagogical practice in schools. The article examines the basic principles of monitoring the activities of the teacher-trainees during the lesson the head of teaching practice must adhere to.

**Keywords:** analysis of the lesson, teaching practice, the principle of unity and interdependence of the requirements, the principle of nonintervention, the principle of fairness and goodwill.

**Микерова Галина Жоршовна,**

*доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар*

[mykerova8@mail.ru](mailto:mykerova8@mail.ru)

## **Взаимодействие семьи и образовательных учреждений в организаторской деятельности педагога**

**Аннотация.** В статье приводятся различные формы взаимодействия семьи и образовательных учреждений и описываются наиболее значимые аспекты его эффективности.

**Ключевые слова:** взаимодействие, формы взаимодействия семьи и образовательных учреждений, совместная деятельность детей и родителей.

Важной психологической категорией организаторской деятельности педагога является «взаимодействие», которое является *формой развития*, обоюдного изменения, *способом освоения* культурного наследия, *средством* воспитания. Взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общении. В любом взаимодействии одна сторона активнее другой, этим обусловлена руководящая, организующая роль педагогов (в скрытой или открытой форме) в процессе взаимодействия с воспитанниками и их семьями. Однако направляющая позиция одних не предопределяет пассивность других. Часто именно воспитанники существенно влияют на деятельность педагогов, стимулируют пересмотр педагогических позиций и установок, дают толчок для педагогического мастерства. Взаимодействие педагогов и воспитанников и их семьями зависит от характера отношений в педагогическом коллективе и определяется особенностями этих взаимоотношений в коллективе. Ведущая цель взаимодействия – развитие личностей взаимодействующих сторон, их взаимоотношений, развитие коллектива и реализация его воспитательных возможностей. Основными характеристиками взаимодействия являются: *взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние*. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены [1].

Сущность взаимодействия помогает раскрыть такие его характеристики, как *срабатываемость и совместимость*. *Срабатываемость* – феномен, характеризующий совместную деятельность людей с точки зрения её успешности: количества, качества, скорости, оптимальной координации действий партнеров, основанной на взаимном содействии. *Совместимость* характеризуется максимально возможной удовлетворенностью партнеров друг другом, значительными эмоционально-энергетическими на взаимодействие, высокой когнитивной идентификацией. Для совместимости ведущим является эмоциональный компонент взаимодействия. При оптимальной срабатываемости главным источником удовлетворения взаимодействием является совместная работа, при оптимальной совместимости этим источником служит процесс общения. Показателем эффективности является развитие основных характеристик взаимодействия участников педагогического процесса:

– по взаимопознанию – объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечения; стремление лучше узнать и познать друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

– по взаимопониманию – понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и воспитанниками; принятие трудностей

и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность;

– по взаимоотношениям – проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность её результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность воспитанников;

– по взаимным действиям – осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон; срабатываемость, координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

– по взаимовлиянию – способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендации в адрес друг друга; восприятие другого в качестве примера для подражания [2].

В общем плане о развитии взаимодействия участников можно судить по обогащению содержания их совместной деятельности и общения, способов и форм взаимодействия, расширению внешних и внутренних связей, осуществлению преемственности.

Формы и методы взаимодействия семьи и школы в свете введения Федеральных государственных стандартов включают целый комплекс основных его характеристик, которые обеспечивают как обучающее, так и коррекционное воздействие. Методы коррекции в работе педагогов предполагают изменения отношений родителей к процессу обучения и воспитания их детей, и в частности формирования различных видов их универсальных учебных действий (УУД).

Партнерские отношения семьи и школы в формировании УУД учащихся нацелены на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, которая заключается в:

– овладении родителями информацией о роли потребности у детей в общении с близкими взрослыми и сверстниками для формирования гармоничной личности;

– расширении и содержательном обогащении видов совместной деятельности ребенка и родителей;

– повышении культуры общения родителей и детей;

– организации условий для осознания родителями особенностей своего эмоционального отношения к ребенку, родительских чувств;

– развитию форм сотрудничества и кооперации в отношениях с ребенком, формировании внутрисемейного доверия.

Однако разнообразие форм и методов еще не всегда обеспечивает успех. Основная и главная задача родителей – сделать школу своим союзником, единомышленником, создать демократичный стиль отношений со школой.

Организация взаимодействия семьи и образовательных учреждений зависит от организаторской деятельности педагогов, взаимоотношений родителей и учителя, желания родителей сотрудничать со школой, опираясь на ее помощь и поддержку. Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда педагоги и родители станут союзниками. Союз, взаимопонимание педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны, если педагог исключает в работе с семьей дидактизм, не поучает, а советует, размышляет

вместе с ними, договариваются о совместных действиях; тактично подводит их к пониманию необходимости приобрести педагогические знания. Вся атмосфера взаимодействия, общения педагога с семьей должны показать, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий.

Не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству с ним, проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию своего ребенка. Педагогу необходимы терпение и целенаправленный поиск путей решения этой проблемы. Следует начинать работу и взаимодействие с теми, кто желает участвовать в жизни воспитанников, поддерживает педагогов, даже если таких родителей будет меньшинство. Постепенно, тактично педагог может вовлечь остальных родителей, опираясь на родителей-единомышленников, учитывая интересы каждого ребенка и его семьи.

Одно из родительских собраний целесообразно посвятить проблеме сотрудничества педагогов и родителей в воспитании детей, что поможет выявить определенные формы взаимодействия. Они будут основными способами организации их совместной деятельности и общения. Особо действенным является сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм взаимодействия семьи и педагога. Так обсуждение какой-либо проблемы воспитания на родительском собрании полезно продолжить при индивидуальных встречах с родителями, на групповых консультациях. Наиболее распространены следующие коллективные формы взаимодействия педагогов и родителей: родительское собрание, родительский лекторий, конференции по обмену опытом, вечер вопросов и ответов, диспут, встречи. Между тем, часто педагоги останавливаются только на одной из них – родительских собраниях [3].

Хотя родительские собрания – основная форма взаимодействия семьи и педагога, педагог должен уметь правильно проводить их: классный руководитель организует деятельность родителей в процессе его подготовки и является рядовым участником собрания. Первые собрания, давая образец демократического обсуждения вопросов, может педагог вести сам, а в дальнейшем эту роль правомерно выполнять самим родителям, где родительский комитет или очередная группа родителей (совет дела) обсуждают ход собрания, выбирают ведущего, определяют варианты решения вопросов, выносимых на собрание. Таким образом, собрания не сводятся к монологу педагога, а принимают характер беседы, взаимного обмена мнениями, идеями, совместного поиска. Один из эффективных способов повышения творческой активности участников собрания – включение их в совместную исследовательскую деятельность. Так, например, родителям предлагается провести целевое наблюдение за поведением детей, а полученными результатами поделиться на собрании.

Родительский лекторий способствует ознакомлению родителей с вопросами воспитания, повышению их педагогической культуры, выработке единых подходов к воспитанию детей. Название «лекторий» условно. Оно не означает, что родителям читаются только лекции. Формы работы разнообразны, и часто они определяют позицию родителей не как пассивных слушателей, а стимулируют их активность, творчество, участие в обсуждении вопросов, в организации и проведении занятий. В определении тематики и планировании также участвуют родители, а педагог помогает им в этом. Если приглашаются специалисты, то родители и педагог (организаторы занятия) предварительно обговаривают с ним круг волнующих родителей проблем, продумывают способы привлечения и активизации участников занятий.

Конференция по обмену опытом воспитания детей может быть тематической. Её проведение целесообразно, если действительно есть опыт положительного се-

мейного воспитания по данной проблеме. Такая форма вызывает интерес, привлекает родителей, а информация для них звучит более убедительно.

*Вечер вопросов и ответов* проводится после опроса родителей и выяснения перечня проблем, которые возникают в воспитании детей и взаимоотношениях с ними.

*Диспут* – размышление по проблемам воспитания – одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Участники диспута, разбившись на группы, могут сами сформулировать наиболее интересные вопросы, а затем отобрать и предварительно обговорить те из них, которые можно вынести на коллективное обсуждение. Такой способ позволяет включить всех в поиск наиболее правильного решения вопроса, помогает родителям занять определенную позицию, предоставляет возможность каждому высказаться. Для подведения итогов совету дела, педагогу или кому-то из родителей, нужно подготовить заключительное сообщение. Предметом подобных обсуждений, дискуссий могут быть конкретные ситуации из жизни класса, семьи, просмотренные вместе спектакли, кинофильмы.

*Встречи с администрацией, учителями класса, социальными педагогами, психологами и др.* целесообразно проводить ежегодно.

*Групповые формы взаимодействия педагогов и родителей* обусловлены разной степенью подготовленности родителей к воспитанию детей в семье, спецификой их профессиональной деятельности, характером участия родителей в организации воспитательной работы, неодинаковой ролью, выполняемой ими в семье, индивидуальными особенностями учащихся, трудностями семейного общения.

Особо важной формой является взаимодействие педагога с родительским комитетом, который может быть постоянным или сменным. Члены родительского комитета могут распределить роли, обязанности, функции как по организации работы с родителями, так и с детьми, определить способы взаимодействия с отдельными родителями и семьями. Особую заботу у педагогов вызывает взаимодействие с отцами детей: как привлечь отцов к воспитательной работе в классе, повысить их роль в воспитании ребенка. С этой целью педагоги организуют специальные встречи с отцами детей, проводят конференции, консультации-размышления.

Одна из главных задач педагога в организаторской деятельности с семьей – это создание условий для развития отношений родителей и детей. Основным средством её решения является совместная деятельность родителей и детей, которая может быть организована в различных формах.

Например, известны формы *познавательной деятельности*: общественные смотры знаний, творческие отчеты по предметам, дни открытых уроков, праздник знаний и творчества, турниры знатоков. Предмет, тему и методику общественного смотра знаний воспитанники, родители и педагоги определяют совместно. Педагог составляет задания, помогает сформировать группы, организовать подготовительную работу, корректируя отношения между участниками. Родители участвуют в оформлении, подготовке поощрительных призов, оценке результатов.

*День открытых уроков* проводится в удобное для родителей время, чаще всего в субботу. Приглашаются все родители, либо определенная группа. В этот день учителя в нетрадиционной форме проводят уроки, стремясь показать свое мастерство, раскрыть способности учащихся. День завершается коллективным анализом: отмечаются достижения, наиболее интересные формы уроков, результаты познавательной деятельности, ставятся проблемы, намечаются перспективы.

*Турнир знатоков* может быть проведен между родителями и учащимися, либо создаются смешанные семейные команды. Количество групп соответствует количе-

ству туров. Каждая группа является организатором одного тура и участников всех остальных. Турнир может проводиться по одной теме, например «Турнир знатоков поэзии» или по разным темам, при этом тему может выбирать сама группа.

Среди форм совместной деятельности родителей и детей в процессе взаимодействия семьи и образовательных учреждений выделяются формы *трудовой деятельности*: оформление кабинетов, трудовой десант по благоустройству и озеленению школьной территории, посадка аллеи в связи со знаменательным событием в жизни воспитанников и их родителей, сбор макулатуры и создание классной библиотеки. Они способствуют сплочению не только коллектива воспитанников, но и неформальному общению родителей и детей, их срабатываемости.

В процессе взаимодействия семьи и образовательных учреждений используются формы *досуга*: совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей; просмотр, обсуждение фильмов, спектаклей, статей из Интернета; соревнования, конкурсы, КВНы. Особенно ценными формами досуговой деятельности родителей и детей являются *домашние клубы выходного дня*. В домашних клубах выходного дня родители организуют деятельность групп воспитанников, сформированных с учетом интересов и симпатий. Это могут быть – подготовка к праздникам, обучение различным специальным умениям, разговоры по душам, встречи с интересными людьми. Родительские школы по интересам организуются родителями для небольшой группы воспитанников. На занятиях, которые проводятся дома, дети не только приобретают конкретные трудовые умения и навыки, но и учатся общаться друг с другом, со взрослыми вне школы.

Семейные конкурсы: «Папа, мама я – читающая семья», конкурсы семейных газет, альбомов, конкурс хозяек; «Папа, мама я – спортивная семья»; конкурс «Мужчины на поверке» – соревнование между мужчинами – отцами и мальчиками класса, способствуют развитию взаимопознания, взаимопонимания, взаимоотношения во взаимодействии семьи и образовательных учреждений [4].

Следует отметить, что рассмотренные формы взаимодействия семьи и образовательных учреждений не новы. Между тем, в связи с модернизацией системы образования, введением федеральных государственных стандартов следует многие из них «оживить» и активно использовать в практике организаторской деятельности педагогов.

## Ссылки на источники

- 1–2. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пособие / Под ред. Д. И. Фельштейна. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2003. – 332 с.
3. Кукушин В. С. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие. – М.: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2004. – 353 с.
4. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию: учеб.-методич. пособие. – М., Ростов н/Д: Учитель, 2000. – 192 с.

## **Mikerova Galina,**

*The doctor of the pedagogical sciences, managing chair of pedagogics and an elementary education technique, the Kuban state university, Krasnodar*  
[mykerova8@mail.ru](mailto:mykerova8@mail.ru)

### **The interaction of family and educational institutions in the organizational activities of the teacher**

**Abstract.** This article describes the various forms of interaction between family and educational institutions, and describes the most important aspects of his performance.

**Keywords:** interaction, forms of interaction between family and educational institutions, joint activities for children and parents.