

НАУЧНЫЙ ЦЕНТР «АЭТЕРНА»



**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Уфа
АЭТЕРНА
2015

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

Рецензенты:

- 1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.**
- 2. З. Р. Танаева, д.п.н., проф.**

Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: коллективная монография [под ред. И.В. Андулян] . - Уфа: Аэтерна, 2015. – 152 с.

ISBN 978-5-906808-42-4

Коллективная монография «Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление о актуальных теоретических и практических вопросах психологии и педагогики.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906808-42-4

© ООО «Аэтерна», 2015
©Коллектив авторов, 2015

**ОЦЕНКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЕКТА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ**

Модернизация высшего образования в Российской Федерации направлена на становлении в образовательных учреждениях специалиста – профессионала, обладающего высоким уровнем сформированности профессиональных и общекультурных компетенций. В доктрине государственной политики России, которая выделяет долгосрочные приоритеты развития до 2025 г., в качестве основных целей и задач образования определяется «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения» [13]. Формирование целостного миропонимания и современного научного мировоззрения личности невозможно без естественнонаучного образования, что определяет необходимость реализации естественнонаучного образования в процессе вузовской подготовки будущих специалистов-гуманитариев. Ценность естественнонаучного образования для развития личности, как определяется в работе В.Н. Симонова [15], связана с его огромной ролью в становлении мировоззрения и научной картины мира, в формировании научного мышления и особого типа рациональности – критически-аналитической, которая является чрезвычайно важной для мировоззренческих ориентаций современного человека.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на то, что в условиях реформирования высшего образования становится актуальной задача сохранить все ценное, что было сделано для становления и развития системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, обеспечивая перевод педагогической системы на новый качественный уровень [6].

Анализ философских и педагогических исследований, изучение опыта реализации естественнонаучного образования в гуманитарном вузе свидетельствуют о наличии **противоречий** между:

- упрочением позиций, ускорением темпов конвергентного взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной сфер современной культуры и науки и недостаточным уровнем развития конвергентных процессов в системе высшего образования;

- актуализацией проблемы конвергенции естественнонаучной и гуманитарной сфер научного знания в философско-методологических исследованиях и отсутствием педагогических решений данной проблемы в системе естественнонаучного образования, реализуемой в гуманитарном вузе;

- изменением целей и задач естественнонаучного образования в гуманитарном вузе в инновационных условиях и традиционной ориентированностью педагогической системы естественнонаучного образования на формирование естественнонаучной грамотности обучающихся гуманитарного вуза;

- признанием необходимости междисциплинарного синтеза научных знаний в формировании научной картины мира и отсутствием методологии, позволяющей осуществлять взаимодействие естественнонаучной и гуманитарной сфер научного знания в педагогической системе естественнонаучного образования в гуманитарном вузе;

- увеличивающейся рассогласованностью основных компонентов педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе в условиях реформирования системы высшего образования и возрастающими требованиями к уровню подготовки будущих специалистов;

- образовательными потребностями будущих специалистов в целостном содержании образования и заведомо существующей отчужденностью к освоению содержания естественнонаучного образования обучающихся гуманитарного вуза;

- образовательными результатами, как социальным заказом, устанавливаемого требованиями ФГОСТ, и реальным качеством освоения содержания естественнонаучного образования обучающимися гуманитарного вуза [7].

Указанные противоречия выявили проблему научно-педагогического исследования, заключающуюся в осмыслении подхода к построению педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе с позиций ее соответствия парадигме целостности, укрепляющейся в современной культуре, науке, образовании.

Таким образом, проблема обеспечения конвергенции естественнонаучной и гуманитарной сфер научного знания в системе естественнонаучного образования, реализуемой в гуманитарном вузе, является актуальным вопросом для педагогической теории и практики [5]. Научное осмысление путей и способов решения данной проблемы определило постановку цели педагогического исследования, заключающуюся в разработке и реализации проекта педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе в контексте конвергентного подхода [8].

Конвергентный подход понимается как стратегия построения и реализации педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, направленная на достижение цели по формированию целостной научной картины мира и решение задач развития общекультурных компетенций обучающихся. Ведущим замыслом проводимого нами исследования является проектирование педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе в контексте конвергентного подхода, реализация которого обусловлена целью формирования целостной научной картины мира и решением задач развития общекультурных компетенций обучающихся.

В соответствии с проблемой и целью исследования были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. Выявить необходимость проектирования педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе в инновационных условиях развития системы высшего образования.
2. Провести обобщение теоретических основ построения и реализации педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе в контексте конвергентного подхода.
3. Разработать концепцию реализации конвергентного подхода в проектировании педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе.
4. Разработать теорию реализации конвергентного подхода в проектировании педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе.
5. Разработать модель педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе.
6. Выполнить конструирование содержания учебной дисциплины «Естественнонаучная картина мира» и технологических этапов его реализации в логике конвергентного подхода.

7. Осуществить эмпирическую проверку результативности экспериментального проекта педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе посредством проведения сравнительного эксперимента.

Решение поставленных задач осуществлялось на основе концепции реализации конвергентного подхода в проектировании педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе.

Основные положения концепции:

1) Ведущая цель педагогического проектирования – перевод педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе на новый качественный уровень в инновационных условиях развития высшей школы посредством реализации конвергентного подхода.

2) Реализация конвергентного подхода в педагогической системе естественнонаучного образования в гуманитарном вузе призвана решить следующие задачи:

- повысить уровень взаимосвязи и согласованности дидактических компонентов педагогической системы;

- повысить уровень целостности содержания естественнонаучного образования на основе формирования фундаментальных естественнонаучных знаний посредством межпредметных и трансдисциплинарных связей;

- углубить и расширить содержание естественнонаучного образования на основе актуализации собственного гуманитарного потенциала естественнонаучного образования;

- способствовать формированию интереса к естественнонаучным знаниям, удовлетворению познавательных потребностей личности, предрасположенной к гуманитарному мышлению;

- содействовать развитию познавательных и интеллектуальных способностей;

- обеспечить условия становления целостной естественнонаучной картины мира, и развития общекультурной компетентности личности;

- обеспечить условия развития целостного мышления обучающихся на основе межнаучных обобщений знаний и профессионально-ориентированной деятельности.

3) Применение конвергентного подхода к проектированию результативно-целевого блока педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе адекватно цели формирования целостной научной картины мира и решению задач развития

общекультурных компетенций обучающихся в условиях инновационного развития образования.

4) Реализация конвергентного подхода к проектированию информативно-содержательного компонента дидактического блока педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе определяет необходимость актуализации собственного гуманитарного потенциала естественнонаучного образования.

5) Применение конвергентного подхода к проектированию технологического компонента дидактического блока педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе обуславливает разработку технологических этапов образовательного процесса, как системы форм, методов и средств, соответствующих особенностям когнитивной деятельности обучающихся.

6) Применение конвергентного подхода выполняет следующие дидактические функции:

- синтезирующую – повышающую целостность естественнонаучного образования;
- мировоззренческую – формирующую целостную картину мира обучающихся;
- гуманистическую – раскрывающую сущность взаимоотношений человека общества и природы;
- профилирующую – удовлетворяющую потребности личности в соответствии с будущей профессиональной деятельностью;
- развивающую – обеспечивающую развитие теоретического мышления обучающихся, когнитивной и интеллектуальной сферы [11].

Экспериментальное исследование по изучению результативности проекта педагогической системы проводилось в течение 2009-2014 гг. в естественных условиях образовательного процесса Алтайского государственного педагогического университета, Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Филиал в г. Барнауле). За период с 2009 г. по 2014 г. в эксперименте приняли участие 1210 студентов.

Основная гипотеза экспериментального исследования заключалась в том, что практическая реализация разработанного проекта педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, даст более высокие результаты, чем реализация традиционной педагогической системы, так как разработанный проект адекватен целям и задачам естественнонаучного образования в условиях реализации компетентностной образовательной модели подготовки современных специалистов гуманитарных направлений.

Проведение сравнительного эксперимента для доказательства выдвинутой гипотезы осуществлялось на основе организации параллельного эксперимента. Параллельный эксперимент строился на схеме идентичных групп, которая предусматривала организацию двух контрольных и двух экспериментальных групп. Проводимый педагогический эксперимент являлся двухфакторным, так как его схема позволяет в сравнении изучать не только эффективность нескольких однородных факторов (в нашем случае это педагогические условия традиционной и проектируемой моделей педагогической системы), но и зависимость между несколькими группами диспаратных факторов. В процессе проведения экспериментального исследования требовалось установить, какое влияние оказывают педагогические условия традиционной и проектной педагогической системы на результаты образовательной деятельности обучающихся (первый фактор), увеличение объема семинарских занятий при одновременном сокращении объема лекционных занятий (второй фактор).

Для проведения экспериментального исследования по изучению результативности традиционной и проектной педагогических систем естественнонаучного образования, реализуемых в гуманитарном вузе, формулируются две гипотезы. Нулевая гипотеза – это гипотеза об отсутствии различий (H_0) и сопоставимости групп, а другая, альтернативная (H_1) – о значимости различий и несопоставимости групп. Для подтверждения гипотезы H_1 и установления достоверности различий в контрольных и экспериментальных группах использовался метод математической статистики с применением критерия λ – Колмогорова-Смирнова [14].

Рассмотрим подробнее результаты экспериментального исследования на основании представления их количественного и качественного анализа. На констатирующем этапе экспериментального исследования перед нами стояла задача выявления различий групп посредством определения исходных характеристик готовности к естественнонаучному образованию и уровня базовой естественнонаучной подготовленности обучающихся контрольных и экспериментальных групп. Измерение начального уровня развития базовых естественнонаучных знаний обучающихся проводилось в ходе опроса и тестирования с использованием 100 бальной шкалы. Проведенное тестирование обучающихся по вопросам школьной программы естественнонаучных предметов (физики, химии, биологии) показало, что результаты исходного уровня

естественнонаучных знаний варьируют в диапазоне от 37 до 64 %. При этом средние результаты тестирования в контрольных и экспериментальных группах составляли 41-43% и не проявляли достоверных отличий. Результаты диагностики мотивации студентов контрольных и экспериментальных групп к освоению содержания естественнонаучного образования свидетельствуют о том, что большинство студентов контрольных и экспериментальных групп руководствовались прагматическими целями получения высшего образования, обусловленными в равной степени внешней и внутренней мотивацией. Проведение математической обработки данных полученных на констатирующем этапе экспериментального не выявило достоверных различий по исследуемым показателям между сравниваемыми группами. Поэтому следует считать, что сравниваемые контрольные и экспериментальные группы имели одинаковый уровень мотивации к освоению содержания естественнонаучного образования и одинаковый исходный уровень развития базовых естественнонаучных знаний.

Необходимым условием проведения экспериментального исследования являлась разработка диагностического инструментария, позволяющего оценить сформированность компетенций обучающихся, в связи с тем, что в настоящее время не существует стандартизированных методов их измерения и оценки. Специфика естественнонаучного образования, реализуемого в гуманитарном вузе, определяется в связи с наличием в его содержании естественнонаучного и гуманитарного компонентов, и его направленностью на качество освоения естественнонаучных концепций, влияющих на формирование общекультурных компетенций [10]. В нашем исследовании мы опираемся на определение компетенции И.А. Зимней, рассматривающей их как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование, а компетентность – как личностное свойство, основывающееся на знаниях, личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека и его поведения. В качестве основных компонентов компетенций обучающихся, формируемых в процессе естественнонаучного образования, мы выделили когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Когнитивный компонент определяется в соответствии с таксономией Б. Блума [16] как система естественнонаучных знаний, их понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Деятельностный компонент рассматривается в

связи с развитием умений применять теоретические знания на практике, способности принимать решения как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях. Личностный компонент составляют мотивы, ценности и установки личности. В проводимом исследовании мы выделили пороговый, оптимальный и высокий уровни сформированности компетенций обучающихся.

На начальном этапе экспериментального исследования осуществлялось изучение исходного состояния сформированности базовых естественнонаучных знаний и мотивации студентов контрольных и экспериментальных групп к освоению содержания естественнонаучного образования. Формирующий этап педагогического эксперимента проводился в естественных условиях образовательного процесса гуманитарного вуза. Организация образовательного процесса в экспериментальных группах осуществлялась в условиях экспериментальной педагогической системы, дидактические компоненты которой были разработаны в контексте конвергентного подхода. В контрольных группах организация образовательного процесса осуществлялась в условиях традиционной педагогической системы. На результативном этапе экспериментального исследования проводилось изучение итоговых результативных данных по развитию естественнонаучных знаний, понимания естественнонаучных идей и понятий, умений применения знаний, анализа, синтеза и оценки учебной информации, познавательной активности и сформированности мировоззренческой культуры обучающихся контрольных и экспериментальных групп. Вместе с этим изучались результативные данные по самооценке обучающимися психологической комфортности учебных занятий и динамики изменения отношения обучающихся контрольных и экспериментальных групп к естественнонаучному образованию. Определение достоверности различий в экспериментальных и контрольных группах осуществлялось с применением критерия λ – Колмогорова-Смирнова. Количество обучающихся контрольных и экспериментальных групп обеспечивало репрезентативность результатов экспериментального исследования. В ходе экспериментального исследования были обобщены и проанализированы данные, 583 обучающихся контрольных групп и 627 обучающихся экспериментальных групп.

Графическое изображение распределения обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням развития естественнонаучных знаний представлено на рисунке 1.

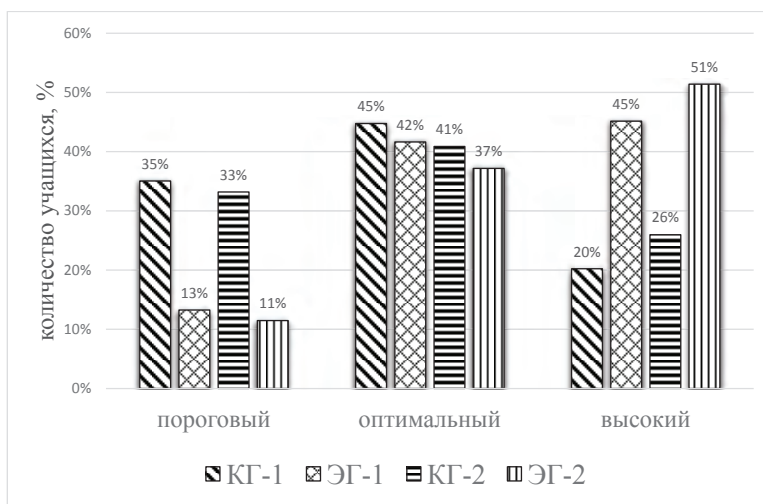


Рисунок 1. Распределение обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням развития естественнонаучных знаний

Комментарий к графику:

Анализ динамики развития системы естественнонаучных знаний обучающихся контрольных и экспериментальных групп свидетельствует о том, что наиболее существенные изменения в уровнях освоения системы естественнонаучных знаний произошли у обучающихся экспериментальных групп. Переход на высокий уровень развития системы естественнонаучных знаний в КГ-1 был зафиксирован у 16,4% обучающихся, в ЭГ-1 у 40,2% обучающихся. Аналогичный переход на высокий уровень развития системы естественнонаучных знаний был установлен у 20,3 % обучающихся КГ-2 и 45,7% обучающихся ЭГ-2. Статистическая обработка полученных результатов показала, что на уровне 0,05% значимости распределение обучающихся по уровням развития системы естественнонаучных знаний в контрольных и экспериментальных группах существенно различны.

Вместе с изучением развития системы естественнонаучных знаний обучающихся нами проводилось изучение понимания обучающимися естественнонаучных идей и понятий. Графическое изображение динамики количественного распределения обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням развития понимания ведущих естественнонаучных идей и понятий представлено на рисунке 2.

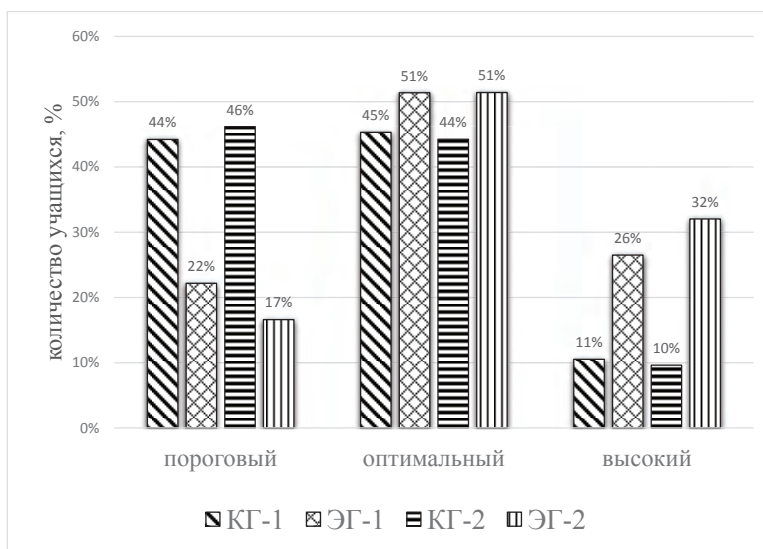


Рисунок 2. Распределение обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням понимания естественнонаучных идей и понятий

Комментарий к графику:

На результативном этапе исследования был зафиксирован переход с порогового на оптимальный уровень развития понимания в контрольных группах у 15,7% обучающихся, в то же время как в экспериментальных группах этот переход был отмечен у 43,8% обучающихся. Вместе с этим, продвижение от оптимального к высокому уровню развития понимания было установлено у 19,2 % обучающихся экспериментальных групп, а у обучающихся контрольных групп не произошло продвижения к высокому уровню понимания. Таким образом, обучающихся показавших высокий уровень понимания естественнонаучных идей и понятий в ЭГ-1 оказалось больше на 15,4 % по сравнению с КГ- 1, в ЭГ-2 по сравнению с КГ-2 это превышение составило 20,9%.

Сопоставление полученных данных по уровням развития у обучающихся умений применения знаний, анализа, синтеза и оценки позволило установить, что исследуемые показатели большинства обучающихся контрольных групп соответствует пороговому уровню с наличием частичных проявлений перехода к оптимальному уровню. Графическое изображение распределения обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням развития исследуемых умений представлено на рисунке 3.

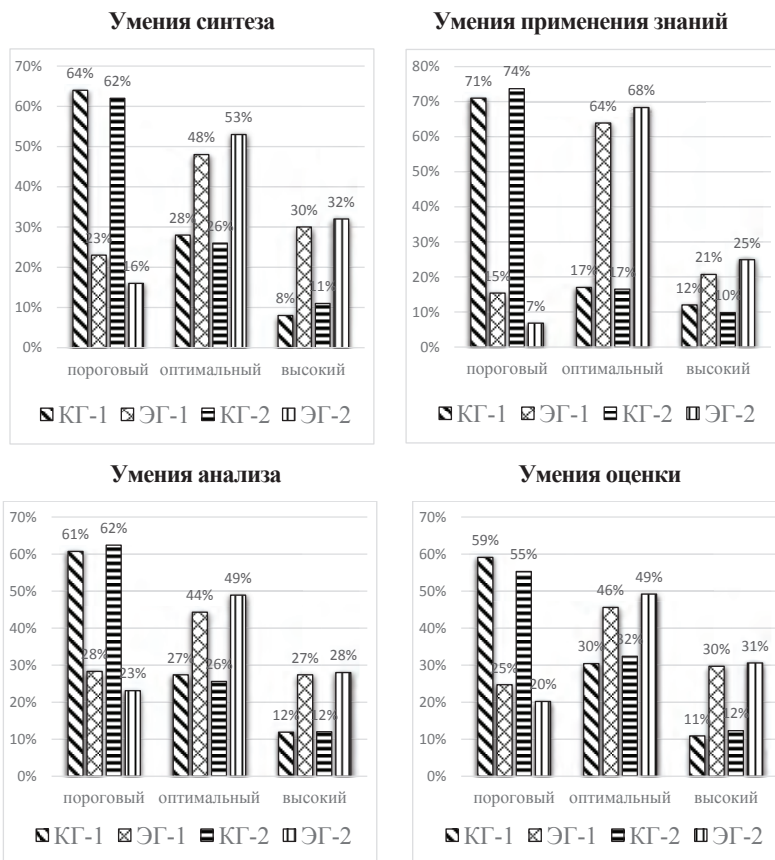


Рисунок 3. Распределение обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням развития умений применения знаний, анализа, синтеза и оценки учебной информации

Комментарий к графику:

Пороговый уровень сформированности умений применения знаний в КГ-1 и КГ-2 выявлен у 71,0% и 73,7%, оптимальный уровень – у 17,0% и 16,5%, высокий уровень – у 12,0% и 9,8% обучающихся. Результаты изучения развития умений анализа в КГ-1 и КГ-2 показали, что пороговый уровень выявлен соответственно у 60,7% и 62,4%, оптимальный – у 27,4% и 25,6%, высокий – у 11,9% и 12,0% обучающихся. Аналогичные результаты были получены при изучении развития умений обобщения и оценки учебной информации. В устных ответах и самостоятельно выполненных работах студентов контрольных групп

такие операции логического мышления, как анализ и синтез проявлялись достаточно редко. Ответы обучающихся контрольных групп чаще всего представляли собой простой пересказ содержания теоретического материала с небольшим количеством стандартных примеров. Краткие сравнения, выводы и обобщения обучающиеся этих групп чаще всего делали при помощи преподавателя, значительно реже – самостоятельно. Выполнение презентаций осуществлялось в программе Power Point, посредством представления информации в текстовой и иллюстративной форме. Выполнение практических работ осуществлялось чаще всего посредством построения модели частнонаучной картины мира (как правило, физической) в виде таблицы или текстового описания, взятого из учебника или лекционных материалов. Обучающиеся контрольных групп не проявляли интереса к написанию рефератов, если же рефераты и выполнялись, то содержание рефератов представляло собой воспроизведение текста используемой литературы.

Понимание ведущих естественнонаучных идей и понятий, развитие умений применения знаний, анализа, синтеза являются основой для осуществления обучающимися продуктивной учебной деятельности, что подтверждается более высокими показателями развития познавательной активности у обучающихся экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами. Графическое изображение распределения обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням познавательной активности представлено на рисунке 4.

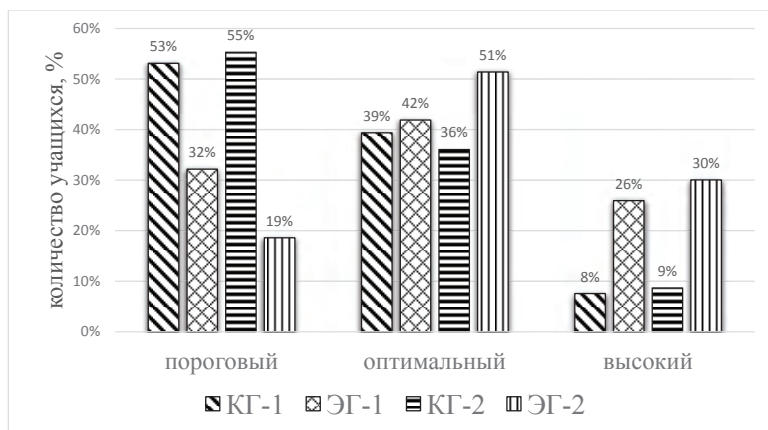


Рисунок 4. Распределение обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням познавательной активности

Комментарий к графику:

К концу формирующего этапа экспериментального исследования произошли следующие изменения: уменьшилось количество обучающихся, имеющих пороговый уровень познавательной активности в ЭГ-1 на 34,4% и ЭГ-2 на 48,6%, в КГ-1 на 11% и КГ-2 на 10,9%; увеличилось количество обучающихся, имеющих оптимальный уровень познавательной активности в ЭГ-1 на 16,7% и ЭГ-2 на 26,7%, в КГ-1 на 10,4% и КГ-2 на 10,2%; увеличилось количество обучающихся, имеющих высокий уровень познавательной активности в ЭГ-1 на 17,7% и ЭГ-2 на 21,9%, в КГ-1 на 0,5% и КГ-2 на 0,7%. Анализ обобщенных результатов педагогического наблюдения и продуктов учебной деятельности обучающихся свидетельствует о доминировании у обучающихся экспериментальных групп учебной деятельности продуктивного характера, проявления самостоятельности и активности.

Освоение системы естественнонаучных знаний и повышение уровня их понимания, развитие умений применения знаний определяют формирование мировоззренческой культуры обучающихся. Графическое изображение количественного распределения обучающихся по уровням сформированности мировоззренческой культуры представлено на рисунке 5.

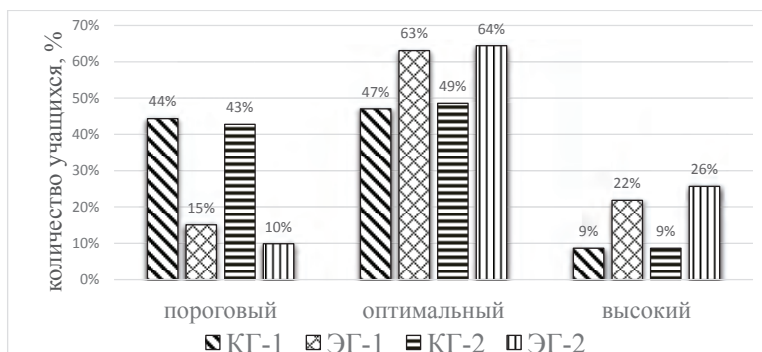


Рисунок 5. Распределение обучающихся контрольных и экспериментальных групп по уровням сформированности мировоззренческой культуры

Комментарий к графику:

Наиболее высокие результаты сформированности мировоззренческой культуры по данным итоговой диагностики были зафиксированы в экспериментальных группах

обучающихся,. Превышение количества обучающихся, имеющих высокий уровень сформированности мировоззренческой культуры в ЭГ-1 и ЭГ-2 по сравнению с КГ-1 и КГ-2 составило 13 %, и 17 %. по оптимальному уровню превышение составило соответственно 15% и 16%.

Изучение динамики оценки личностного значения естественнонаучного образования показали, что у обучающихся и контрольных и экспериментальных групп усилилось понимание значимости естественнонаучного образования и необходимости взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной сфер научных знаний. Более высокая оценка значения естественнонаучного образования имела место в анкетах обучающихся экспериментальных групп. Результаты динамики оценки личностного значения обучающимися естественнонаучного образования, полученные на начальном и завершающем этапах обучения, представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Результаты оценки личностного значения естественнонаучного образования обучающимися контрольных и экспериментальных групп, (%)

Оценка	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
1. Низкая	51,7	47,4	49,0	11,9
2. Средняя	38,3	52,6	41,5	55,2
3. Высокая	10,0	11,4	9,5	32,9

Результаты математической обработки данных полученных на результативном этапе исследования с использованием критерия λ – Колмогорова-Смирнова, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты математической обработки данных экспериментального исследования в контрольных и экспериментальных группах

Уровни	КГ-1	ЭГ-1	КГ-2	ЭГ-2
1. Распределение обучающихся по уровням развития системы естественнонаучных знаний				
Пороговый	130	49	69	29

Оптимальный	166	154	85	94
Высокий	75	167	54	130
	$\lambda \text{ эмп.} = 3,39$		$\lambda \text{ эмп.} = 2,72$	
	$\lambda \text{ крит.} = 1,63$		$\lambda \text{ крит.} = 1,63$	
2. Распределение обучающихся по уровням развития понимания ведущих естественнонаучных идей и понятий				
Уровни	КГ-1	ЭГ-1	КГ-2	ЭГ-2
Пороговый	164	82	96	42
Оптимальный	168	190	92	130
Высокий	39	98	20	81
	$\lambda \text{ эмп.} = 2,99$		$\lambda \text{ эмп.} = 3,16$	
	$\lambda \text{ крит.} = 1,63$		$\lambda \text{ крит.} = 1,63$	
4. Распределение обучающихся по уровням развития познавательной активности				
Пороговый	197	119	115	47
Оптимальный	146	155	75	130
Высокий	28	96	18	76
	$\lambda \text{ эмп.} = 2,85$		$\lambda \text{ эмп.} = 3,92$	
	$\lambda \text{ крит.} = 1,63$		$\lambda \text{ крит.} = 1,63$	
4. Распределение обучающихся по уровням сформированности мировоззренческой культуры				
Пороговый	164	56	89	25
Оптимальный	174	234	101	163
Высокий	32	81	18	65
	$\lambda \text{ эмп.} = 3,98$		$\lambda \text{ эмп.} = 3,52$	
	$\lambda \text{ крит.} = 1,63$		$\lambda \text{ крит.} = 1,63$	

Комментарий к таблице:

Анализ результатов математической обработки данных полученных на результативном этапе исследования, доказывает что с достоверностью 99 % следует утверждать, что эмпирическое распределение обучающихся по уровням развития системы естественнонаучных знаний, понимания, познавательной активности и сформированности мировоззренческой культуры в экспериментальных группах ЭГ-

1 и ЭГ-2 отличается от эмпирического распределения обучающихся по выделенным уровням в контрольных группах КГ-1 и КГ-2.

В процессе математической обработки данных полученных на результативном этапе исследования также были исследованы образовательные результаты обучающихся экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2. Анализ результатов математической обработки данных, полученных на результативном этапе исследования, доказывает с достоверностью 95 %, что эмпирическое распределение обучающихся по уровням развития системы естественнонаучных знаний, понимания естественнонаучных идей и понятий, и сформированности мировоззренческой культуры в экспериментальной группе ЭГ-1 не отличается от эмпирического распределения обучающихся в экспериментальной группе ЭГ-2. Вместе с этим, эмпирическое распределение обучающихся по уровням развития познавательной активности в экспериментальной группе ЭГ-1 отличается от распределения в экспериментальной группе ЭГ-2. Результаты математической обработки данных свидетельствуют о статистически значимом увеличении показателей познавательной активности обучающихся экспериментальной группы ЭК-2, в то время, как по развитию системы естественнонаучных знаний, пониманию естественнонаучных идей и понятий, и сформированности мировоззренческой культуры не фиксируется значимых отличий между экспериментальными группами ЭГ-1 и ЭГ-2.

Анализ результатов проведенного экспериментального исследования с достоверностью $\alpha = 0,95$ позволяет утверждать:

- педагогические условия экспериментальной системы естественнонаучного образования, реализуемой в гуманитарном вузе, обеспечивают повышение уровня развития когнитивного, деятельностного и личностного компонентов компетенций обучающихся.

- различия в уровнях компетенций обучающихся контрольных и экспериментальных групп являются существенными и определяются не случайными факторами, а обусловлены реализацией педагогических условий экспериментальной системы естественнонаучного образования;

- наибольший рост познавательной активности обучающихся в условиях реализации экспериментальной системы естественнонаучного образования

наблюдался в тех учебных группах, где было изменено соотношение лекционных и семинарских занятий в сторону увеличения количества семинарских занятий.

Таким образом, данные, полученные в процессе проведения сравнительного эксперимента, подтвердили результативность проекта педагогической системы естественнонаучного образования в гуманитарном вузе, разработанного в контексте конвергентного подхода. Об этом свидетельствует позитивная динамика развития всех исследуемых компонентов компетенций обучающихся. Данные, полученные на результативном этапе эксперимента, подтвердили рабочую гипотезу, выдвинутую на констатирующем этапе.

Список использованной литературы:

1. Афонина Р.Н. Проектирование содержания естественнонаучного образования как средство формирования умений учебно-творческой деятельности будущих учителей: монография. – Барнаул : БГПУ, 2009. – 304 с.
2. Афонина Р.Н. Практика разработки и использования мультимедийных средств обучения как необходимое условие формирования умений учебно-творческой деятельности студентов // Информатизация образования. – М., 2009. – № 1. – С. 103-105.
3. Афонина Р.Н. Психолого-педагогические аспекты естественнонаучного образования будущих учителей гуманитарных специальностей в логике конвергентного подхода // Школа будущего, 2012. – № 5. – С. 94-99.
4. Афонина Р.Н. Особенности естественнонаучного образования и проблемы его реализации в гуманитарном вузе // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПА, 2012. – С.233-236.
5. Афонина Р.Н. Научно-методические основы естественнонаучного образования будущих учителей гуманитарных специальностей в логике конвергентного подхода // Гуманитарные и социальные науки. – Ростов-на-Дону, 2012. – № 1.– С. 228-232.
6. Афонина Р.Н. Оптимизация процесса обучения естествознанию студентов гуманитарных факультетов вуза на основе конвергентного подхода // Философия образования. – 2013. – № 2. – С. 90-97.

7. Афонина Р.Н. Конвергентная стратегия в педагогической системе естественнонаучного образования гуманитарного вуза // Социально-философские и психолого-педагогические технологии в условиях модернизации образования: коллективная монография. – М. : АНО Изд. Дом «Научное обозрение», 2014. – С.61-85.
8. Афонина Р.Н. Методологические основания реализации конвергентной стратегии в естественнонаучном образовании студентов гуманитарных направлений подготовки // Педагогика и психология сегодня: монография. Книга 3. Под общ.ред. М.Ю. Бурькиной – Ставрополь : Логос, 2014. – С. 74-106.
9. Афонина Р.Н. Инновационные процессы развития образования как предпосылки изменения общего естественнонаучного образования // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт» – Барнаул: АлтГПА, 2014. – С.155-157.
10. Афонина Р.Н. Психолого-педагогические основы стратегий познавательной деятельности студентов-гуманитариев в процессе естественнонаучного образования // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики / Под ред. И.В.Андулян. – УФА : Аэтерна, 2014. – С. 15-28.
11. Afonina R. The problem statement of projecting of pedagogical system of the science education in the liberal arts university // Innovations in education / ed. by I. Kaufer. – Vienna, 2015. – P. 110-137.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. .– № 5. – С. 34-44.
13. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http:// www. dvgu.ru](http://www.dvgu.ru) свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
14. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО Речь, 2003. – 350 с.
15. Симонов В.М. Дидактические основы естественнонаучного образования: теория и практика реализации гуманитарной парадигмы наук : автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Волгоград, 2000. – 42 с.
16. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals [Text] / B.S. Bloom. – New York: Longma, 1956. – P. 201-207.

© Р.Н. Афонина, 2015

к.пед.н., доцент кафедры информационных и технических систем
Сибирский государственный технологический университет
Лесосибирский филиал, г.Лесосибирск, Российская федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В Федеральном государственном образовательном стандарте профессионального образования нового поколения интерактивные методы обучения рассматриваются как необходимое условие реализации компетентностного подхода к практико-ориентированному образованию [4]. Проблемы применения интерактивности в процессе развития и формирования личности рассматриваются учеными с различных позиций достаточно давно (Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманская и другие). Интерактивное обучение в процессе ориентирования на творческую самореализацию имеет вполне конкретные и прогнозируемые цели. Одна из которых, создание комфортных условий обучения, при которых обучающиеся чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. Эти условия часто называют интерактивными.

Наиболее полно данные условия обучения проявляются при игровых и тренинговых формах проведения занятий. Ученые, которые разрабатывали личностно-ориентированные, в частности интерактивные образовательные технологии (В.П. Беспалько, В.Г. Гульчевская, Г.И. Ибрагимов, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко, И.С. Якиманская и другие) отмечают, что таких технологий существует множество. Рассмотрим те из них, которые на наш взгляд, наиболее полно раскрывают сущность процесса ориентирования обучающихся на творческую самореализацию. Обратимся к классическим формам обучения (парные, коллективные и индивидуальная) и рассмотрим их с акцентом на интерактивность и ориентирование обучающихся на творческую самореализацию. К парным формам интерактивного обучения целесообразно отнести работу в парах сменного состава, различные формы взаимообучения и взаимоконтроля, проблемно-поисковое обучение и так

далее. К коллективным формам – деловые и ролевые игры, беседы, лекции с элементами дискуссий и другие.

При использовании коллективных интерактивных форм в ориентировании обучающихся на творческую самореализацию, мы отдаем предпочтение организационно-деловой игре, которая максимально приближает обучение к реальным, производственным условиям. Деловые игры в профессиональном образовании организуются в виде разработки и защиты обучающимися проектов, в форме группового решения задач с производственным содержанием, в форме «круглого стола», бригадного выполнения лабораторного практикума и так далее. На занятии в игровой форме моделируется деятельность любой организации по решению реальной проблемы. Деловая игра как педагогический прием моделирования различных ситуаций имеет целью обучение отдельных обучающихся и групп принятию решений, в том числе творческого характера.

Ролевая игра как интерактивная форма с профессиональным контекстом приближает обучающихся к реальным производственным условиям, предусматривает разыгрывание ситуаций общения в соответствии с профессиональной ролью, свободную импровизацию, что отражает творческий характер действия ее участников. Во временном плане представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия между педагогом и обучающимися, который состоит из трех этапов: подготовки ролевых игр, ее проведения, коллективного обсуждения результатов.

В целом, при ориентировании обучающихся на творческую самореализацию может быть использована совокупность организационно-деловых и ролевых профессионально-ориентированных игр, как интерактивный комплекс мероприятий ознакомительного, рекомендательного, поддерживающего характера, что способствует проявлению творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности.

В рамках исследования ориентирования обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих на творческую самореализацию, нами обращено особое внимание на такую индивидуальную интерактивную форму обучения как самопрезентация. Самопрезентация – это умение «подать себя», произвести нужное впечатление на окружающих [5], грамотно представить себя, свои творческие идеи, находки.

Способность субъекта сформировать благоприятное впечатление о себе как творческой личности часто становится основой эффективной самореализации. В настоящее время проблеме самопрезентации стало уделяться все большее внимание. Однако, основная часть

экспериментальных разработок, описанных в литературе, принадлежит зарубежным ученым. Исследователи Н.В. Амяг, П. Берда, Э. Гофман считают, что самопрезентация происходит только в специфических условиях и используется определенным типом людей. Р. Шварцер характеризует самопрезентацию как постоянный процесс, изменяющий свой характер в зависимости от целей субъекта и обстоятельств, как общую особенность социального поведения, одну из фундаментальных структур социальной жизни [5, с.95-97]. Опираясь на данное положение, считаем возможным данный тезис, в полной мере отнести и к творческой самореализации обучающихся, которая позволяет им утвердиться в социальной группе (в том числе сверстников).

Проанализировав научные работы отечественных психологов сделали вывод о том, что понятие самопрезентации практически не употребляется в педагогической науке. Изучая феномен самопрезентации, отечественные исследователи пытались ответить на следующие вопросы: почему люди стремятся управлять впечатлением о себе; всем ли в равной степени свойственно стремление к самопрезентации; какие существуют виды самопрезентации, как, с помощью каких стратегий и техник управляют впечатлением о себе и другие. Представляет интерес интегративная классификация различных стилей самопрезентации, различных форм проявлений самопрезентационного поведения А. Шутц. В предложенной ею классификации выделено четыре стиля самопрезентации: асертивный (assertive), агрессивный (offensive), защитный (protective) и оправдывающийся (defensive). Данная классификация основана на анализе двух переменных: ведущих мотивах самопрезентации (стремлении «выглядеть хорошо», то есть получить социальное одобрение - стремлении «не выглядеть плохо» или избежать значимых потерь в социальном одобрении); активности или пассивности самопрезентационного поведения [8].

Ассертивная самопрезентация предполагает активные, но не агрессивные попытки сформировать благоприятное впечатление о себе за счет представления черт, желательных в данной ситуации. Ассертивная самопрезентация включает в себя стратегии самовыдвижения, образцового поведения, а также демонстрацию силы и власти и стратегию идентификации со специфической группой. **Агрессивная** самопрезентация использует агрессивный способ представления желаемого образа. Этот стиль самопрезентации характеризуется большим уровнем активности, стремлением доминировать для того, чтобы выглядеть благоприятным образом. Для этого используются: принижение оппозиции, за счет использования принижающих оценок и сравнений, ирония,

критические оценки и другие. **Защитная** самопрезентация включает в себя «пассивное» стремление избегать негативного впечатления за счет избегания публичного внимания, минимального самораскрытия, осторожного самоописания, минимизации социальных интеракций, стремление сохранять молчание, дружелюбное и другие. **Оправдывающаяся** самопрезентация может быть использована для смягчения негативных последствий в тех ситуациях, которые способствуют формированию нежелательного, неблагоприятного образа. Это стратегия отрицания, часто выражающуюся словами «Ничего не произошло, ничего страшного не случилось». Стратегия переименования, предполагающая согласие с тем, что основные события имели место, и доказывающая, что они не были оценены негативно (утверждение «Все было не так»); диссоциацию (основное утверждение – «Это не я»); извинения («Я не мог ничего сделать»); оправдания, уступок, раскаяния и другие [8].

Классификация, представленная А. Шутц, отражает представление о видах и многообразных формах проявления самопрезентации. Если соотнести данный подход с сущностными характеристиками творческой самореализации, то становится очевидной согласованность их с понятием «управлять впечатлением». Управление впечатлением у отдельного человека, по мнению Г.М. Андреевой, связано с идеальным «Я» его личности, с системой разделяемых им нравственных идеалов и ценностей. Помимо термина управление впечатлением, ученая рассматривает такие понятия как самопрезентация, социальное представление, самоподача в качестве синонимов, поэтому и мы в своей работе будем использовать эти понятия как тождественные. Г.М. Андреева [1] выделяет следующие способы самоподачи образа «Я» в общении:

1. «Социальная самореклама». Направлена на усиление социальной желательности образа «Я» в глазах окружающих (при рациональном объяснении или замалчивании недостатков).
2. «Нерефлексивное самоодобрение». Вид самоподачи, при котором самовосхваление и дискредитация других происходит на малоосознанном уровне.
3. «Греться в лучах чужой славы». Некоторые люди очень любят демонстрировать знакомство и общение с высокопоставленными лицами.
4. «Создание препятствий». С целью упреждения вероятного негативного впечатления и во избежание осуждения. Люди прибегают к тактике создания самому себе препятствий.
5. «Самобичевание». Встречается в ситуациях внешнего демонстративного самоуничижения, публичной демонстрации недостатков и негативных оценок личности.

Такое демонстрируемое пренебрежение к себе может быть очень тонким предрасположением в пользу своего «Я».

6. «Похвала противника или оппонента». Выигрышной тактикой самоподачи является публичное восхваление потенциальных противников и оппонентов.

7. «Ложная скромность». Исследователь, получил крупную премию, благодарит за поддержку заведомо более широкий круг лиц, чем следует. Удачная тактика может заключаться в напускной скромности в присутствии более скромного человека.

8. «Самооборона». Связывается с открытым недовольством собой при раздражении в адрес других. Человек как бы находится в состоянии постоянного наряженного ожидания негативного отношения к себе.

В целом, анализ различных подходов к самопрезентации, ее стилей, видов и форм позволил нам выделить те формы, которые соотносятся с творческим процессом самореализации. Все они, с нашей точки зрения, относятся к типу ассертивной самопрезентации. Это творческая самореклама, рефлексивное самоодобрение, представление креативности своего Я, создание творческого имиджа, оригинальная самоподача, творческое самовыражение [6, с. 86]. Выскажем предположение, что использование данных форм самопрезентации в процессе творческой самореализации обучающихся обогатит данный процесс и позволит им сформировать впечатление о себе как успешной, творческой личности. Данные формы творческой самопрезентации как интерактивные имеют творческий статус.

В условиях динамических изменений в общественной системе профессионального образования подготовки квалифицированных рабочих возникает потребность в творческих личностях, способных к самопредъявлению, стремящихся к творческой самореализации, реализации своего личностного потенциала. Самопрезентация, в таких условиях, вооружает будущего квалифицированного рабочего принципиально значимой, стержневой характеристикой, которая определяет характер и качественно новый уровень взаимодействия человека и социокультурной среды, проявляясь в системе отношений, ценностей и норм, мотивирующих интеллектуально-творческое поведение. Готовность обучающихся к самопрезентации определяется как аспект их профессионального становления и представляет собой комплекс базовых структурных компонентов творческой самореализации, включающий мотивационную направленность на самопрезентацию,

владение теорией и практикой осуществления самопрезентации и профессионально значимые качества.

Использование потенциала интерактивного обучения в процессе ориентирования обучающихся на творческую самореализацию связывается нами с необходимостью соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения. На интерактивное обучение обращается внимание в требованиях к условиям реализации основной и дополнительных образовательных программ. При формировании этой программы, профессиональная образовательная организация должна предусматривать использование интерактивных форм проведения занятий с применением электронных образовательных ресурсов, ролевых и деловых игр, индивидуальных и групповых проектов, анализа производственных ситуаций, тренингов, дискуссий в сочетании с внеаудиторной работой [4, с.22].

В нашей экспериментальной работе самопрезентация в своем содержательном и деятельностном наполнении рассматривалась как педагогическое средство, которое позволяет привлечь внимание окружающих к творческой самостоятельности, творческой самоэффективности и творческой активности обучающихся, что позволяет ее определить как творческую [7].

Для повышения уровня ориентированности обучающихся на творческую самореализацию в рамках проводимого исследования, целесообразно выделить деловую и профессионально-личностную самопрезентации, поскольку творческий процесс всегда сопряжен с решением различных личностных и профессиональных задач. Деловая и профессионально-личностная самопрезентации, предполагают реализацию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся профессионального образования, согласно ФГОС третьего поколения, которые связаны с их преобразующей деятельностью.

Для эффективной реализации данного условия были определены и охарактеризованы основные этапы организации деловой и профессионально-личностной самопрезентаций. Опишем особенности организации деловой самопрезентации [6, с.136-144]. Деловая самопрезентация имеет креативный коммуникативно-праксиологический характер и направлена на реализацию творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности, одновременно включая обучающегося в демонстрацию деловых и профессиональных качеств, коммуникативных навыков (умение убеждать,

привлекать и удерживать внимание, завоевывать доверие партнеров или аудитории, производить нужное впечатление).

При организации самопрезентации, в том числе и творческого продукта, можно выделить как процессуальные, содержательные так и результативные характеристики. С целью единого наполнения данного процесса посчитали целесообразным разработать его алгоритм. При этом в качестве инструментария подведения итогов организации деловой самопрезентации были выбраны дипломы, наградные листы, благодарности, рекомендательные письма, отзывы о работе, то есть деловые документы, свидетельствующие о результативности творческой деятельности.

Первый шаг □ *ознакомительно-оценочный* реализовывался с помощью освоения обучающимися коммуникативно-праксиологических навыков самопрезентации: анализ собственных коммуникативных ресурсов; знакомство со средствами, эффектами и каналами самопрезентации; опробование в тренировочных ситуациях действий по самопрезентации; анализ особенностей самопрезентации других людей, составление резюме. Реализация данного шага предусматривала соответствующие формы, методы, приемы, средства творческого характера, которые полезны для расширения представлений обучающихся о деловой самопрезентации [6, с.137-139].

Второй шаг – *фактологический* направлен на отработку действий деловой самопрезентации: умение производить нужное впечатление посредством конкретных фактов и достижений; акцентирование внимания других людей на личных достоинствах; самоконтроль ситуативных и неожиданных эмоций.

Для целенаправленного осуществления второго шага были разработаны и реализованы творческие формы деловой самопрезентации: «Угадай профессию», «Портфолио», «Ассоциация профессий». Каждая из форм обеспечивала баланс двух задач: ориентирование на творческую самореализацию и обогащение знаний о профессии в контексте их творческого воплощения в деятельности. Данные формы деловой самопрезентации предполагали развитие качеств: творческая активность; творческая самостоятельность; творческая самоэффективность, как компонентов творческой самореализации [6, с.140-144].

Третий шаг - *организационно-деятельностный* связан с отработкой умений и навыков деловой самопрезентации: построение и ведение деловой беседы; преодолением потерь информации в ходе подготовки презентационных материалов; преодоление

коммуникативных барьеров; построением аргументированных доказательств собственной позиции по конкретному вопросу; проведением публичной творческой самопрезентации в командном формате. Кроме того, при реализации данного шага особое внимание обращалось на виды рефлексии. «Рефлексия - это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психики своего собственного содержания. Именно такое понимание, позволяет дифференцировать основные модусы рефлексии...» [3, с. 45-57]. При обращении к свойствам рефлексивности предполагался учет трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому временному принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии (А.В. Карпов).

Основные характеристики данных видов рефлексии в контексте деловой самопрезентации: осмысление результатов проблемного задания, подтверждение правильности выводов, выявление возможных ошибок, поиск причин собственных неудач и успехов в творчестве (ретроспективная рефлексия); создание модели проблемной ситуации, организация коллективного обсуждения возможных подходов к ее решению, осмысление ее элементов, анализ происходящего (ситуативная рефлексия); постановка цели на будущее, размышление о предстоящей творческой деятельности, представление о ходе деятельности по реализации модели (перспективная рефлексия).

При реализации организационно-деятельностного шага как заключительного в самопрезентации отражались признаки всех трех ее видов. Форма деловой самопрезентации «Опыт творчества» данного алгоритмического шага была направлена на обращение обучающихся к прошлому опыту творческой деятельности, анализ причин собственных неудач и успехов в творчестве в аспекте взаимодействия двух интенций – интенции самопознания «Чего я достиг в творчестве?» и интенции самопрезентации «Вот чего я достиг!». Обе интенции отражают принципы ретроспективной рефлексии. Суть данной самопрезентации состояла в устной и письменной интерпретации личного опыта творчества в деловой самопрезентации, что также представляло собой творческую деятельность. В свою очередь обучающийся выступал в роли автора, и его ожидания связывались с интенциями самопознания и самопрезентации, но адресатом являлся он сам в пространстве собственного опыта [6, с.144-150].

При подведении итогов творческой деятельности в интенциях самопознания и самопрезентации обучающихся использовались разные способы: одни обучающиеся

опирались на свои творческие способности, другие – на интерес и знания в определенных областях образовательных предметов, третьи – на потребности в коммуникативной рефлексии и так далее.

Далее мы перешли к следующей самопрезентации «Я в творчестве», которая направлена на анализ конкретной ситуации творчества «Что я умею?» и связанной с ситуативным видом рефлексии и работой в командах, которые формировались самими обучающимися с учетом творческих интересов. Можно утверждать, что способы самопознания и самопрезентации в данной форме определялись доминирующим типом диалогического взаимодействия Я-позицией или Мы-позицией. Обучающиеся анализировали приоритеты своих творческих способностей, свои возможности и свои проблемы и подготовили публичную творческую самопрезентацию в командном формате в рамках медиа-фестиваля «Моя профессия сегодня». Первый этап был посвящен анализу образовательных ситуаций и поиску обучающимися способов творческого самоопределения в них, в форме осмысления значимости профессии в настоящее время. На втором этапе была организована работа над выделением личной проблемы творческой самопрезентации относительно избранной профессии. Обучающимися было предложено провести презентацию в виде «Театра миниатюр», чтобы в юмористической форме презентовать личные проблемы. Данная форма работы показала, что творческая активность выразилась достаточно явно, и наблюдались творческая инициатива и способность с юмором воспринимать собственные проблемы. Завершился данный этап написанием эссе «Творчество в моей профессии». Следует отметить, что данная форма работы была воспринята без особого энтузиазма и выполнена в формальном виде. Это свидетельствует о том, что активные формы в основе, которых лежит коллективное творчество, воспринимаются обучающимися более позитивно и ответственно.

По результатам формы деловой самопрезентации «Я в творчестве», которая проводилась в виде медиа-фестиваля «Моя профессия сегодня» «медиа-группой» обучающихся постоянно готовились видео инсталляции, наиболее интересные материалы выкладывались на сайт, как образовательной организации, так и личные блоги. Опыт работы обучающихся в рамках данной формы деловой самопрезентации способствовал объединению обучающихся, педагогов посредством творчества.

Далее, согласно плану творческо-презентативного этапа экспериментальной работы, постепенно стали включать обучающихся в самопрезентацию «Мое творческое будущее».

Она ориентирована на осмысление творческого потенциала и развития перспективного вида рефлексии. Суть организации данной формы предусматривала связку «замысел – реализация» за счет предоставления ее участникам возможности проектирования самой деловой самопрезентации с выбором лично значимого объекта. Фактически создавалась ситуация «личного выбора» своего творческого будущего. Мы не давали указаний обучающимся на профессиональный контекст самопрезентации, так как планировали выяснить, насколько их творческие замыслы согласуются с профессиональным будущим. Обучающимся предлагались различные варианты проектов деловой самопрезентации, среди которых, например, были такие (нами несколько отредактированные) [6, с. 148]:

1. «Поиск творческих решений по преодолению негативного отношения к будущей профессии». У нас, возникло понимание, что обучающиеся задумываются над выбором профессии, как профессии «на всю жизнь», и того что она даст им в жизни.

2. «Личностное становление в профессии». Для обучающихся, выбравших данный вариант проекта, была обозначена проблема, связанная с неуверенностью ими в достижении успеха в результате отсутствия значимых для них личностных качеств.

3. «Я мечтал о другой профессии». Вариант проекта связывался с выделением проблемы, отражающей сомнение обучающихся в правильности профессионального выбора.

4. «Моя профессия!». В качестве проблемы выделена необходимость обогащения творческих представлений обучающихся о возможностях и значимости избранной профессии.

В целом, данная форма, деловой самопрезентации способствовала созданию ситуации проявления творческой самоэффективности, для преодоления барьеров, связанных с негативными эмоциональными состояниями, для развития уверенности в себе, положительного эмоционального настроя на будущую трудовую деятельность. Деловая самопрезентация, своим общим положительным фоном заражала каждого участника, способствовала его успешной творческой самореализации.

Следует отметить, что деловые самопрезентации способствуют успешной творческой самореализации обучающихся профессиональных образовательных организациях, о чём свидетельствуют наши наблюдения, представленные выше, и данные опроса, проведённого по окончании реализации форм деловой самопрезентации, в опросе участвовало 62 обучающихся.

Таблица 1 – Сводные результаты изучения эмоционального отношения обучающихся к творческой самореализации по окончании организации деловых самопрезентаций в экспериментальных группах (самооценка)

Алгоритмический шаг	Формы деловой самопрезентации	Символы эмоционального отношения		
		☺	☹	☹
Ознакомительно-оценочный	«Контакт и самопродвижение»	48	12	2
		77,4%	19,4%	3,2%
Фактологический	«Угадай профессию»	28	33	1
		45,2%	53,2%	1,6%
	«Портфолио»	60	2	0
		96,8%	3,2%	
Организационно - деятельностный	«Ассоциация профессий»	54	5	3
		87,1%	8,1%	4,8%
	«Опыт творчества»	39	23	0
		62,9%	37,1%	
	«Я в творчестве»	57	4	1
		91,9%	6,5%	1,6%
	«Мое творческое будущее»	61	1	0
		98,4%	1,6%	

Условные обозначения:

☺ – положительное эмоциональное отношение к деловой самопрезентации

☹ – индифферентное эмоциональное отношение к деловой самопрезентации

☹ – отрицательное эмоционального отношение к деловой самопрезентации

На основе изучения эмоционального отношения обучающихся к деловой самопрезентации, наблюдения в процессе ее организации было выявлено, что не все обучающиеся активно включались в самопрезентацию, проявляли творческое отношение к данной деятельности. Данные результаты показали, что необходимо организовать профессионально-личностную самопрезентацию наряду с деловой, чтобы невелировать модус неуспешности усилить модусом успеха обучающихся в избранной профессии.

Опишем организацию профессионально-личностных самопрезентаций, основанных на успехе обучающихся в основных видах деятельности.

В рамках публичного представления своих творческих качеств (творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самооэффективности) была реализована форма личностной самопрезентации – «Творческая самореклама», которая позволила обучающимся рекламировать свой творческий потенциал, «восхвалять» самого себя, собственные заслуги и достоинства. Целью данной формы являлось освоение обучающимися приемов и способов эффектного самопредставления себя как личности, будущего квалифицированного рабочего, мастера своего дела.

Форма творческой самоподачи «Рефлексивное самоодобрение», было направленно на развитие умения управлять своим образом, то есть тем впечатлением, которое хотелось бы производить на окружающих. Целью данной формы самопрезентации было создание «публичного Я», которое выражалось в готовности и способности рассказать о себе и созданном продукте перед любой аудиторией. Данный образ являлся важным компонентом профессионального обучения обучающегося, оказывая так же глубокое влияние на всю его личностную сферу.

Следующая форма самопрезентации «Представление креативности своего «Я»» носила в большей степени личностный характер и была направлена на презентацию и реализацию креативных качеств обучающихся, определяющих предрасположенность к созданию нового, оригинального продукта в процессе деятельности. Существует представление о том, что творчество (творческий подход) есть характеристика особого, качественно определенного стиля деятельности, специфического способа решения личностью жизненных задач, позволяющего раскрыть ее сущность, то есть творчески самореализоваться.

Еще одной из форм личностной самопрезентации стала «Создание творческого имиджа». Целью данной формы самопрезентации было создание образа творческой личности, обладающей высокой креативностью, умением грамотно работать с информацией, обладающей профессиональными компетентностями способностью к новым нестандартным решениям. Данная форма фактически являлась формой подведения итогов творческих достижений обучающихся. Они обдумывали, выбирали наиболее важные личные творческие достижения (не зависимо от видов деятельности) и готовили обобщающие материалы для видео презентации. В процессе видео презентации

обучающиеся могли представить свои творческие достижения в большем объеме. С данными материалами могли ознакомиться другие обучающиеся и педагоги профессиональных образовательных организаций.

При подготовке к мероприятию «Ярмарка профессий» на базе образовательной организации была использована форма профессионально-личностной самопрезентации «Оригинальная самоподача». На данной ярмарке присутствовали работодатели и, следовательно, эта форма самопрезентации, как процесс управления восприятием обучающегося путем целенаправленного привлечения его внимания к таким особенностям своего внешнего облика, своего поведения, ситуации, которые запускали механизмы социально-профессионального восприятия будущего квалифицированного рабочего.

Правильная профессионально-творческая самоподача (техника общения) это выход на уровень «работодателя», привлечение его внимания к себе. Данная форма имела продолжение в виде «Творческого самовыражения», как вида творческой самопрезентации. Результатом было создание и представление профессиональных кластеров (модель траектории непрерывного образования и дальнейшего трудоустройства), которые стали выставочным экспонатом для волонтерского городского проекта «Первые шаги» [7].

В результате исследования был обнаружен ряд значимых связей между избранными формами самопрезентации, творческой активностью, творческой самостоятельностью и творческой самоэффективностью. Форму личностной самопрезентации «Творческая самореклама» выбирали обучающиеся с высоким уровнем проявления творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности, умеющие эффектно презентовать себя, правильно использовать свои знания, умения, понимающие окружающую ситуацию, показывающие знание происходящего на рынке труда.

Обучающихся, предпочитающих в неформальном общении форму личностной самопрезентации «Рефлексивное самоодобрение», можно охарактеризовать как социально активных, которым хотелось производить впечатление на окружающих, отображать свои творческие особенности. В ситуации формального общения данную форму предпочитают обучающиеся с ярко выраженной потребностью в творческой самоэффективности, стремящиеся к созданию публичного Я. При анализе формы «Представление креативности своего «Я»» была отмечена способность обучающихся к представлению своей «творчесткости», как способности, отражающей расположенность человека к созданию

нового, оригинального продукта в творческой деятельности, то есть проявление такого качества творческой самореализации, как творческая самостоятельность.

Обучающиеся, являющиеся по настоящему талантливой личностью, лидерами, сумевшими вырваться вперед и неоглядно следовать своей цели, вовлекая других в водоворот своих все новых и новых нестандартных решений, ориентировались на форму личностной самопрезентации «Создание творческого имиджа». Обучающимся, отдающим предпочтение формам «Оригинальная самоподача» и «Творческое самовыражение», свойственно проявление среднего уровня творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности, но с правильной творческой самоподачей успехов в профессиональной деятельности.

Для повышения уровня ориентированности обучающихся на творческую самореализацию в рамках проводимого исследования, деловая и профессионально-личностная самопрезентации проводились нами во внеурочное время, в различных формах, с учетом общекультурных и профессиональных компетенций, которые определялись содержательными и творческими характеристиками данных презентаций и были направлены на решение различных личностных и профессиональных задач. Технология организации данных самопрезентаций отражена в таблице 2.

Таблица 2 – Технология организации самопрезентации обучающихся

Вид	Форма самопрезентации	Характеристика форм самопрезентации	Технологическая функция
Деловая	«Контакт и самопродвижение»	направлена на межличностное взаимодействие, влияние феномена «первое впечатление» – резюме. Предполагает: сбор информации о навыках, образовании, творческих достижениях и другой относящейся к делу информации, обычно требуемой при рассмотрении кандидатуры человека для найма на работу	Управление производимым впечатлением
	«Угадай профессию»	осуществление на творческом уровне логического анализа и понимания	Развитие творческой

		значимости самопредъявления как творческой личности. Предполагает: пересмотр собственной позиции в контексте готовности к творческой деятельности	активности.
	«Портфолио»	способствует «накоплению» аргументов и фактов, презентуемых при устройстве на работу, переосмысление собственных творческих возможностей и определению путей развития творческих качеств. Предполагает: самостоятельный отбор материала о личном творческом потенциале, достижениях и построение личных профессиональных планов.	Развитие творческой самостоятельности и самооффективности
	«Ассоциация профессий»	направлена на освоение обучающимися приемов и методов эффективного самопредставления в контексте избранной профессии. Предполагает: переход от незнания к осознанию ситуации выбора профессии и своего места в ней. Данный переход имеет циклический характер.	Развитие регулятивного аспекта рефлексии
	«Опыт творчества»	способствует осмыслению обучающимися прошлого опыта творческой деятельности, анализ причин собственных неудач и успехов в творчестве. Предполагает: взаимодействие двух интенций – интенции самопознания «Чего я	Развитие ретроспективной рефлексии

Профессионально-личностная		достиг в творчестве?» и интенции самопрезентации «Вот чего я достиг!».	
	«Я в творчестве»	направлена на анализ конкретной ситуации творчества «Что я умею?» и связана с работой в командах, которые формируются самими обучающимися с учетом творческих интересов. Предполагает: доминирующий тип диалогического взаимодействия Я-позиция или Мы-позиция	Развитие ситуативной рефлексии
	«Мое творческое будущее»	проектирование деловой самопрезентации с выбором лично значимого объекта. Предполагает: фактическое создание ситуации «личного выбора» своего творческого будущего.	Развитие перспективной рефлексии
	«Творческая самореклама»	освоение приемов и способов эффектного самопредставления себя как личности, будущего квалифицированного рабочего, мастера своего дела. Предполагает: рекламирование творческого потенциала, «восхвалять» самого себя, собственные заслуги и достоинства на различных тематических выставках	Публичное представление своих творческих качеств
	«Рефлексивное самоодобрение»	отражает создание «публичного Я», что выражается в готовности и способности рассказать о себе и созданном продукте перед любой	Умение управлять своим образом

		аудиторией. Предполагает: участие в научно-практических конференциях	
	«Представление креативности своего «Я»»	направлена на презентацию и реализацию креативных качеств обучающихся, определяющих предрасположенность к созданию нового, оригинального продукта в процессе деятельности. Предполагает: участие в фестивале предпринимательских идей	Презентация и реализация креативных качеств
	«Создание творческого имиджа»	создание образа творческой личности, обладающей креативностью, умением грамотно работать с информацией, предъявление способности к новым нестандартным решениям. Предполагает: сбор информации для видео презентации	Создание образа творческой личности
	«Оригинальная самоподача».	создание правильной профессионально-творческой самоподачи (техника общения), выход на уровень «работодателя», привлечение его внимания к себе. Предполагает: участие в «Ярмарке профессий»	Управление восприятием
	«Творческое самовыражение»	создание и представление профессиональных кластеров (модель траектории непрерывного образования и дальнейшего трудоустройства). Предполагает: кластеры служат выставочным экспонатом для волонтерского проекта «Первые шаги»	Высвечивание личностно-деловых характеристик

Таким образом, организация самопрезентации в контексте реализации основных видов деятельности обучающихся обеспечила развёртывание критериев творческой самореализации, что способствовало развитию деловых, профессиональных качеств и коммуникативных навыков на деловом уровне и способности предъявлять (демонстрировать) обучающимися творческий продукт в процессе освоения основных видов деятельности, в том числе профессиональной, тем самым усиливая профессионально-личностный аспект их творческой самореализации.

Наши наблюдения показали, что более результативно процесс ориентирования обучающихся на творческую самореализацию осуществлялся через профессионально-личностные формы самопрезентации. Это свидетельствует о том, что данные формы потенциально результативны, если их организовать по предложенной нами технологии. Результаты изучения деловой и профессионально-личностной самопрезентаций отражают положительные изменения ориентированности обучающихся экспериментальных групп на творческую самореализацию по всем критериям.

Значение организации творческой самопрезентации обучающихся в контексте основных видов деятельности определяется их потребностью быть в центре внимания, завоевать признание и проявить свой творческий и лидерский потенциалы и в силу этого готов изменяться сам [2]. Эту точку зрения подтвердили более 80% респондентов обучающихся. В целом, оценивая деловую и профессионально-личностную самопрезентации, можно сделать заключение, что они способствовали развитию творческой активности, творческой самостоятельности, творческой самоэффективности, и позволяли работать на «опережение» – развитие творческого потенциала будущего квалифицированного рабочего в контексте компетентностного подхода.

Поскольку творческо-презентативный этап организации основной экспериментальной работы являлся заключительным, то нам было необходимо оценить результативность ориентирования обучающихся профессиональных образовательных организаций на творческую самореализацию после реализации всех педагогических условий. Анализ результатов диагностики на начало и окончание экспериментальной работы свидетельствовал о положительном влиянии разработанных педагогических условий на уровень ориентированности обучающихся на творческую самореализацию, что нашло свое подтверждение в позитивной динамике. Обобщенные результаты диагностики уровня ориентированности на творческую самореализацию обучающихся экспериментальных

групп на начало и окончание основной экспериментальной работы представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Динамика уровня ориентированности обучающихся на творческую самореализацию (основная экспериментальная работа)

Группа	Высокий уровень, %				Средний уровень, %				Низкий уровень, %			
	Исх. срез	1 срез	2 срез	3 срез	Исх. срез	1 срез	2 срез	3 срез	Исх. срез	1 срез	2 срез	3 срез
Э1(32ч)	47,92	21,05	35,94	43,76	31,43	60,19	56,25	49,99	20,65	18,76	7,81	6,25
K1 (27ч)	34,53	12,96	18,52	18,52	40,43	79,63	72,22	59,26	26,67	7,41	9,26	22,22
Э2(30ч)	36,9	23,33	28,33	11,67	26,7	63,34	45,01	71,67	70	13,33	26,66	16,66
K2(28ч)	31,1	14,29	55,36	10,72	27,8	64,29	37,51	73,22	41,1	21,42	7,13	16,06

В целом, общая значимая позитивная динамика уровня ориентированности обучающихся на творческую самореализацию у обучающихся экспериментальных групп по сравнению с началом основной экспериментальной работы подтверждает результативность проведенной работы и не противоречит выдвинутой научной гипотезе.

Таким образом, результаты педагогического условия по организации самопрезентации обучающихся в контексте их творческой самореализации, данной экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что организация самопрезентаций как педагогический процесс нацелен на развитие способности обучающихся предъявлять (демонстрировать) творческий продукт в процессе деловой и профессионально-личностной самопрезентаций.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология 20 столетия: Теоретические подходы. / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: АспектПресс, 2001. - 288 с.
2. Дрыгина, И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза: монография / И.В. Дрыгина, О.А Шушерина, В.В. Игнатова. - Красноярск: СибГТУ, 2006. 154

3. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 45-57.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального профессионального образования по специальности 150709.02 Сварщик (электросварочные и газосварочные работы). – М.: 2009. – 28с.
5. Шварцер, Р. Русская версия шкалы общей самооффективности / Р. Шварцер, М. Ерусалема, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – №7. – С. 71 - 77.
6. Шишкова, М.Г. Ориентирование обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих на успешную творческую самореализацию: дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Шишкова Марина Георгиевна. - Красноярск, 2013. – 243 с.
7. Шишкова, М.Г. Ориентирование обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих на успешную творческую самореализацию: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Шишкова Марина Георгиевна. - Красноярск, 2013. – 22 с.
8. Schutz A. Common-sense and Scientific Interpretation of Human Action // Collected Papers. Vol. 1. The Problem of Social Reality. New York, 1962.

© М.Г. Биллер, 2015

УДК37

В.А. Даниленкова

к.п.н., доцент кафедры экологии и охраны окружающей среды
Калининградский государственный технический университет
г. Калининград, Российская Федерация

ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В последнее время уровень и масштаб инженерного образования определяется не только уровнем технологического развития, но и другими факторами, среди которых определяющим является - состояние окружающей среды, экологическая безопасность.

Динамично развивающаяся экономика, базирующаяся на высоких технологиях, неизбежно мотивирует развитие инженерного образования, требует от него постоянно актуализировать содержание, обеспечить подготовку инженерных кадров, отвечающих за экологическую безопасность окружающей природы, повышать уровень экологической ответственности у студентов технических вузов.

Под влияние современных экологических проблем сегодня необходимо создать экологическую образовательную среду для обеспечения экологической безопасности студентов.

В связи с этим в инженерном образовании происходят процессы переориентации от узкопрофессионального подхода подготовки специалистов к развитию новой парадигмы образования суть, которой состоит в формировании экологически грамотной широкообразованной личности, обладающей системным и творческим мышлением способной к целостному видению и анализу безопасности социальной и экологической среды.

Слагаемые экологического образования в техническом вузе - это знания об экологических процессах в окружающей среде + умения предвидеть последствия экологических проблем + техника принятия экологических решений. Если педагогический процесс в техническом вузе рассматривать как совокупность последовательных действий преподавателя и студента с целью формирования экологической образовательной среды, то вполне логично под технологией обучения экологии понимать организацию педагогического процесса в соответствии с конкретной теоретической парадигмой – формированием экологической безопасной образовательной среды вуза. Теоретическим основанием для разработки технологии обучения экологии в вузе являются следующие концептуальные идеи: интеграция естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин; интенсификация процесса обучения экологии; диагностическая основа и содержание учебных дисциплин на основе создания меж-внутридисциплинарных связей.

Вообще экология, как и любая учебная дисциплина, определяется системой знаний, видов учебно-познавательной деятельности, является элементом структуры учебного плана. Для нас важны все три аспекта: это и понятийный аппарат, и теоретические утверждения и разъяснения, и различные точки зрения на одно и то же явление, и описание изучаемых процессов и явлений и т.п. Причем удельный вес перечисленных компонентов

меняется в зависимости от содержания учебного материала. Содержание курсов различных дисциплин с точки зрения экологии настолько взаимосвязано и взаимообусловлено, что единственно верный и необходимый путь - это их интеграция, понимаемая нами как процесс, ведущий к состоянию связанности отдельных частей, к их сближению в единое целое. Существует три типа интегративных процессов: межнаучные, междисциплинарные, внутридисциплинарные. Нами рассматриваются внутри- и междисциплинарные, частично - межнаучные. Варианты интеграции дисциплин могут быть различны и зависят от их содержания с учетом формирования экологической безопасной образовательной среды.

Междисциплинарность и интеграция являются основой изучения экологии. Принципы междисциплинарности и интеграции позволяют установить связи теории с практикой, актуализировать формирование экологической образовательной среды. Дисциплина «Экология» приобретает новый статус: из репродуктивной учебной дисциплины она превращается в источник знаний по экологической безопасности, становится инновационной, делается более значимой для формирования экологической безопасной образовательной среды.

Предметом экологии является совокупность связей между организмами и средой. Главным же объектом изучения в экологии является экосистема. Экосистема – это единые природные комплексы, образованные живыми организмами и средой обитания. Научность экологии становится для студентов неоспоримой с точки зрения ее создания и развития, ибо наука - это сумма научных знаний о действительности, выработанная и теоретически систематизированная человечеством. Показывая динамику развития экологии, мы тем самым способствуем ускорению процесса формирования экологической образовательной среды. Методика преподавания экологии в техническом вузе включает не только изучение экологических явлений, но и способствует реализации экологических теорий и принципов на практике. Так, курс «Технологии обучения экологии в техническом вузе» состоит в нашем опыте из разделов: интегрированный курс по общей экологии, социальной экологии и авторские разработки по проектированию экологической безопасной образовательной среды.

Идея интеграции тесно связана с интенсификацией процесса обучения. Если первая решает вопросы содержания учебного материала, то вторая касается организации педагогического процесса при изучении экологии. Использование в процессе обучения экологии принципиальных, функциональных схем, таблиц помогают студентам

ориентироваться в большом объеме информации, видеть логические связи между дисциплинами и внутри дисциплин, развивают у них мыслительные процессы, последовательность и логику мышления. Интенсификация учебного процесса в вузе предусматривает, как при наименьшей затрате времени, увеличив до максимума объем передаваемой учебной информации на каждом занятии, качественно улучшить подготовку специалиста. Это особенно важно для экологии, ибо по учебным планам на экологическую подготовку студентов в техническом вузе отводится лишь 9,5 % учебного времени, а в некоторых вузах еще меньше. Схемы, чертежи, рисунки, используемые в процессе преподавания экологии, позволяют улучшить у студентов восприятие, осмысление экологических явлений, облегчают запоминание и увеличивают объем памяти путем образования междисциплинарных связей[6,с.15].

Третьей концептуальной идеей обучения экологии в вузе является ее диагностическая основа и содержание на основе меж-внутридисциплинарных связей. Под диагностикой мы понимаем процесс установления степени результативности формирования экологической безопасной образовательной среды. Критериями действенности разработанной нами технологии обучения экологии в техническом вузе являются: знания об экологических процессах в образовательной среде; умения предвидеть последствия экологических проблем; техника принятия экологических решений по формированию экологически безопасной образовательной среды. К концептуальным положениям нашего подхода относится отбор и разработка содержания учебного материала, что предполагает развитие творческого подхода студентов. переосмысление всего содержания преподаваемого материала с точки зрения экологической безопасной образовательной среды. Собственная, авторская или просто личностная позиция преподавателя выступает в нашей технологии как одно из ведущих звеньев.

Компонентами технологии обучения экологии в техническом вузе являются: целевая установка; содержательный компонент; собственно технологический (организационный) компонент; экспертно-оценочный компонент.

Целевая установка подготовки инженера определена государственным стандартом; выражается она не только объемом необходимых знаний и умений по экологии, но и набором основных показателей образовательной среды с точки зрения экологической безопасности.

Стержнем внутри- и междисциплинарной интеграции является интегрированный курс экологии состоящий из трех частей: «Общая экология», «Социальная экология», «Проектирование экологической безопасной образовательной среды». В рамках первого раздела изучаются такие темы: «Основные концепции экологии» «Структура и функции экосистем», «Основные законы и принципы экологии», «Концепция эволюции и принцип гармонизации», «Естественное равновесие и эволюция экосистем». Во втором разделе «Социальная экология» включены следующие темы «Социокультурные аспекты экологической безопасности образовательной среды», «Социально-экономические аспекты экологической безопасности образовательной среды», «Экологическая безопасность и образовательная среда», «Экология и экологическая безопасность», «Социально-политические экологической безопасности», «Экологическая безопасность в вузе на современном этапе». В третьем разделе авторские разработки - «Экологический кризис и роль науки в его преодолении», «Экология, здоровье студентов и здоровьесберегающие технологии в образовательной среде», «Современный технический университет и его экологическая среда», «Экологическая безопасность и ее роль в формировании образовательной среды вуза», «Моделирование экологической образовательной среды и концепция устойчивого развития», «Влияние экологической безопасной образовательной среды на качество подготовки студентов».

Вариативная часть состоит из спецкурсов и спецпрактикумов, которые условно можно разделить на три группы: 1) способствующие общему интеллектуальному формированию экологических знаний («В.И. Вернадский о биосфере и концепции ноосферы», «Экологический подход к восприятию Дж.Гибсона», «История экологии в России и за рубежом», « Проблемное поле экологических исследований», «Человек как биологическое и социальное явление», « Историческая ретроспектива развития экологических взглядов», «Человек – часть природы» и прочее). 2) спецкурсы прикладного характера, изучающие частные экологические проблемы более узкой направленности («Проблема человека – безграничная сфера познания», «Образовательная среда как объект восприятия», «Экология и экологическая безопасная образовательная среда», «и ряд др.); 3) спецкурсы (спецпрактикумы), направленные на раннюю специализацию, читаются по единой проблеме с 1-го по 5-й курс и формируют у студента понятие об экологически безопасной образовательной среде («Проектирование и экспертиза экологической безопасной образовательной среды в вузе», «Методы компьютерного моделирования экологической

безопасной образовательной среды» «Экологические научные исследования в области образовательной среды», «Модель формирования экологической безопасной образовательной среды вуза», «Проблема устойчивого развития и экологическая образовательная среда вуза» и другие).

Таким образом, предложенная нами технология обучения экологии в техническом университете позволяет студентам принимать активное участие в формировании экологической безопасной образовательной среды.

Интерактивное обучение предполагает активное участие в учебном процессе всех студентов без исключения, их взаимодействие с преподавателем и между собой. В ходе совместной деятельности создается экологическая образовательная среда общения, которая характеризуется открытостью, равенством участников, накоплением совместного экологического знания, взаимной оценки и контроля. Преподаватель создаёт для студентов условия для развития творчества. Внедрение интерактивных форм обучения в экологическую образовательную среду технического вуза позволяет решить множество дидактических и воспитательных задач: эффективное усвоение экологического учебного материала; установление взаимодействия между студентами; самостоятельный поиск проблемы и пути её решения; пробуждение интереса студентов к экологическим знаниям; формирование у обучающихся экологической грамотности, мнения и отношения; формирование жизненной позиции и профессиональных навыков с учётом экологических знаний; выход студентов на уровни сознательного отношения и ответственности за состояние окружающей среды и «жизни на Земле», формирование экологической культуры у студентов [см.:6].

Использование интерактивных методов в процессе обучения профессиональных и специальных дисциплин с включением экологических знаний, при изучении экологии позволяет решить задачу формирования экологической культуры у студентов. Экологическая культура представляет собой систему взаимодействия её элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности. Поэтому её становление требует создание такой экологической образовательной среды технического вуза, которая позволит создать условия для развития мотивационной, культурно-эмоциональной, профессионально познавательной деятельности. В данном исследовании мы опишем опыт внедрения интерактивных методов в процесс обучения экологии студентов морских специальностей технического вуза («Судовождении»,

«Эксплуатации судовых энергетических установок»). В соответствии с учебным планом трудоёмкость изучаемой дисциплины «Экология» в техническом вузе составляет 2 зачётные единицы (32 часа аудиторных занятий). Объём занятий, проводимых в интерактивной форме, должен занимать не менее 30% от общего числа часов, предназначенных для аудиторной работы. Обязательным условием реализации активных взаимодействий студентов между собой и с преподавателями. В связи с тем, что занятия в интегрированной форме носят обобщающий междисциплинарный характер, целесообразно планировать и проводить их во второй половине дня с привлечением преподавателей профессиональных и специальных дисциплин. Практическое занятие – семинар на тему: «Проектирование и экспертиза экологической образовательной среды в техническом вузе». Алгоритм работы со студентами: 1. Занятие начинается с задания: обосновать взаимосвязь науки, техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе; назвать основные цели и задачи экологической образовательной среды;. 2. Студентам раздаются таблицы – схемы междисциплинарного подхода в экологической образовательной среде, предлагается проанализировать их с точки зрения важности экологических знаний, умений, навыков. На подготовку дается три минуты, затем предлагаются отдельные высказывания вслух. Выводы носят конкретный характер: характеристика должна быть краткой, чёткой, логичной; задачи экологической образовательной среды – конкретные, вытекающие из характеристики, их не должно быть более 3 – 4; содержание экологической образовательной среды – полное, разнообразное по формам, соответствующие поставленным задачам. Составление характеристики экологической образовательной среды по отраслям науки, по различным дисциплинам в соответствии с сформулированными задачами предлагается выполнить по микрогруппам. Например, в одном случае используется междисциплинарный подход, в котором знание из научной, технологической, социальной, экономической областей синтезируется на экологическое знание образовательной среды для студента. На составление междисциплинарных схем и их характеристик дается пять минут, представитель микрогруппы зачитывает составленный вариант, который коллективно обсуждается с точки зрения предъявленных ранее требований. Как сформулировать конкретные задачи экологической образовательной среды? Студентам предлагается выполнить данный вопрос в табличной форме. Консультация Консультация проводится индивидуально или по микрогруппам. Анализ междисциплинарных связей экологических знаний с другими

дисциплинами и отраслями наук на практическом занятии. Обсуждение и объяснение взаимосвязи науки, техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе. По результатам проведения практического занятия – семинара было установлено: усвоение учебного материала стимулирует творческий потенциал студента, осознание важности экологической образовательной среды в техническом вузе для обучения и профессиональной подготовки. На этапе подготовки к занятию, используются нормативные документы вуза, регламентирующие деятельность администрации вуза по созданию экологической образовательной среды, интернет - источники, предоставляющие доступы к образовательным ресурсам вуза для сбора информации по состоянию экологической образовательной среды в аудитории, в процессе обучения, воспитания, подбор конкретных примеров междисциплинарного экологического подхода в формировании образовательной среды. Задача отбора материала соответствующей тематики возложена на преподавателей различных дисциплин и студентов. Данная форма проведения занятия позволяет не только решить задачи коммуникативного развития студентов, но и позволяет студентам и преподавателям понять значимость экологической образовательной среды технического вуза для формирования экологической культуры и профессиональной подготовки.

В разделе по теме «Моделирование в экологии и концепция устойчивого развития». Математическое моделирование в экологии. Глобальное моделирование. Концепция устойчивого развития. Тема: Модели технологических экологических систем: пример модель образовательной среды в современном техническом университете (методика подготовки и проведения деловых игры) Концепция модели: «Интеллектуальная конструкция, которая пытается описать взаимосвязи образовательной среды с экологической называется моделью. Общая модель экологической образовательной среды заключается в оценке образовательной системы, состоящей из разнородных частей обучения, воспитания, образования. Определяет темпы использования образовательных ресурсов и воздействие на окружающую среду вуза. Модели – это формулировки, обычно математические, которые пытаются представить некоторую часть реального мира. Модели могут разрабатываться с одной или несколькими целями: разобраться, понимаем ли мы поведение рассматриваемой образовательной системы; предсказать поведение рассматриваемой образовательной системы в ответ на изменение одного или нескольких факторов или ограничений: подготовить рекомендации для лиц принимающих решения в

области экологической образовательной среды. Построение и использование модели технологии экологических систем в образовании включает следующие этапы: определение соответствующих характеристик образовательной экологической среды в техническом вузе, определение масштаба модели и её временного и пространственного аспектов; идентификацию основных процессов; определение интерактивных взаимодействий между основными процессами; определение начальных условий; интерпретацию результатов. Не существует правильной модели экологической образовательной среды, поскольку модели могут быть построены для множества различных целей, методов использования. Алгоритм работы со студентами. В начале занятия повторяется концепция устойчивого развития, экология образования, образовательная среда технического вуза. Затем объясняется суть и значение деловой игры, определяется тема форма модели, на примере которой будет проходить игра. Аудитория делится на три микрогруппы, каждая получает задания по трём этапам деловой игры. I этап: стартовая беседа (предварительная работа). Цель этапа: усвоение приёмов мотивации деятельности, методики работы на начальном этапе организации деловой игры. Задания педагогу: а) выступить перед студентами с целью увлечь радостной перспективой предстоящего интересного и полезного дела; б) придать общественную направленности и личную значимость предстоящего дела; в) выдвинуть вопросы для обсуждения: когда, где, для кого, с кем и кому быть организатором?

Задание студентам: задать педагогу вопросы, моделируя возможную реакцию студентов на его выступление и участие в деловой игре, например: «Мы никогда не проводили деловую игру», «А справимся ли с поставленной задачей?» и т. д.

Первый этап считается законченным, если коллектив, если коллектив принял решение проведения деловой игры. Готовность педагога к этому этапу: модель деловой игры «Модель экологической образовательной среды в современном техническом университете»; II этап: сбор-старт (коллективное планирование). Цель этапа: усвоение позиции педагога стимулирующего коллективную организацию создания модели технологической экологической образовательной системы.

Пример модель экологической образовательной среды в современном техническом университете.

Основные технологические процессы: 1. Исследование понятия современного технического университета и экологической образовательной среды. 2. Образовательный процесс в техническом университете с точки зрения студента. 3.

Экологическая образовательная среда с точки зрения студента. 4. Экологическая образовательная среда с точки зрения преподавателя. 5. Экологическая образовательная среда с точки зрения администрации вуза. 6. Анализ опроса. 7. Проектирование модели экологической образовательной среды в современном техническом вузе.

Проверка модели.

Чтобы узнать обоснованы ли результаты работы модели? Результат модели состоит из анализа опроса студентов, преподавателей, администрации. В идеале эти данные сравниваются с реальными данными для условий подобных тем, что были смоделированы. В модели экологической образовательной среды можно видеть, соответствуют ли цели, задачи, построенные студентами, преподавателями по созданию ЭОС. Модель может быть использована для экологической образовательной среды вуза. После выполнения анализа работы модели можно говорить, что модель проверена. Результаты модели зависят от качества выходных данных, точности. С которой представлены технологические экологические образовательные процессы. Проверенная модель – модель, которая не содержит известных или определяемых ошибок и внутренне согласована. Это не означает, что результаты моделирования обязательно отражают поведение реального мира.

Задания педагогу: а) провести совещание в микрогруппах по обсуждению выдвинутых вопросов и проблем; б) организовать общий сбор-старт: предоставить слово представителю каждой микрогруппы. По ходу их выступлений ставить наводящие вопросы, предлагать обосновать свои предложения, сделать вывод; в) составить совет деловой игры (представителя каждой микрогруппы) для детальной разработки плана её проведения.

Задания студентам: а) обсудить в микрогруппе свой вариант плана проведения деловой игры; б) выбрать представителя в совет, который будет выступать на сборе-старте от имени микрогруппы.

Второй этап считается законченным, когда выступили представители всех микрогрупп, создан «банк идей» по проведению деловой игры, создан совет.

Готовность педагога: возможные варианты предложений в «банк идей». III этап: коллективная подготовка.

Цель этапа: осознание технологии работы деловой игры и её совета.

Задание педагогу: а) провести собрание совета, на котором детально продумать ход работы; б) распределить обязанности; в) определить объём работы, сроки её выполнения, способы поощрения. (Учитывать особенности и интересы студентов).

Задание членам совета: а) принять участие в разработки модели; б) обсудить программы деятельности микрогрупп с учётом решения совета (как выполнить порученные задания возможно лучше, когда проконтролировать, чем помочь друг другу).

Третий этап считается законченным, когда все задания для реализации модели выполнены. Готовность педагога: модель (задания для реализации модели). На подготовку этих этапов дается 7 – 10 минут. Затем каждая микрогруппа моделирует свой этап, остальные обсуждают, задают вопросы, предлагают свои варианты. Затем игра продолжается. Микрогруппы получают следующие задания по трём оставшимся этапам деловой игры.

IV этап: проведения дела. Цель этапа: осознание необходимости и технологии оперативного руководства в ходе проведения деловой игры.

Задание педагогу: одна из микрогрупп внезапно отказалась участвовать в деловой игре – это срывает общий ход игры (моделирования). Вам необходимо создать положительный эмоциональный фон и склонить ребят к участию в деловой игре, как это было задумано.

Задание студентам: перед самым началом деловой игры в микрогруппе происходит ссора (из-за непонимания, из-за наглядности и т.п.), в результате которой у всех портится настроение и вы отказываетесь участвовать в игре. Дальнейшее ваше поведение будет зависеть от реакции педагога на эту ситуацию.

V этап: коллективный анализ. Цель этапа: повторение методики проведения общего сбора.

Задание педагогу: провести коллективный анализ сначала в микрогруппах, а потом всем коллективом, поставив необходимые вопросы.

Задание студентам: провести сначала обсуждение в микрогруппах, затем выступить на общем сборе. Оценить работу совета дела.

VI этап: последствие.

Цель этапа: анализ методических приёмов моделирования, усвоенных во время игры; показать возможности их использования в дальнейшей деятельности. На подготовку этих этапов даётся 5 – 7 минут. Затем каждая микрогруппа моделирует свой этап, остальные

анализируют, предлагают свои варианты. Затем студентам даётся 5 минут тишины для осмысления деловой игры в целом.

Студенты задают вопросы преподавателю по методике подготовки и проведения деловой игры. 4. Занятие заканчивается коллективным анализом.

Консультация проводится индивидуально с каждым студентом по подготовке конкретного мероприятия по проведению деловой игры, предполагает не только объяснение, что нужно делать, но и как сделать лучше, результативнее, вплоть до совместного подбора фактического материала, анализа собранных данных для проведения игры.

Подготовка к деловой игре по проектированию модели экологической образовательной среды в современном техническом вузе сложная и требует большого количества источников. Образовательная среда вуза, по экологии образования. Задача отбора материала возложена как на преподавателя с привлечением администрации вуза, так и на студентов.

При решении сложной проблемы по созданию экологической образовательной среды в современном техническом вузе у студентов рождаются самые невероятные идеи, которые после тщательного анализа могут быть приняты для решения проблемы создания экологической образовательной среды в техническом вузе.

Обучающиеся при использовании интерактивных методов обучения осознаёт важность экологических знаний, возможность самим активно участвовать в создании экологической образовательной среды в вузе, что способствует повышению мотивации к обучению, к развитию коммуникативных навыков и формированию экологической культуры.

В современных условиях решение экологических проблем невозможно без системы экологии образования, как главного средства формирования экологических знаний, направленных на изменение отношения человека к окружающей среде: природе, обществу.

Экология образования означает формирование экологических знаний у студентов вуза на весь период обучения. Экологические знания в техническом вузе направлены на то, чтобы современный инженер, являясь специалистом в своей области, мог оценить и предотвратить реальные последствия профессиональной деятельности, с точки зрения экологической безопасности для окружающей среды, компетентно решать и осуществлять на практике реализацию экологически чистых производственных процессов, разрабатывать

мероприятия по предотвращению, ограничению и ликвидации загрязнения окружающей среды.

Экология образования – это процесс последовательного внедрения систем технологических, управленческих и других решений, позволяющих повышать эффективность использования естественных ресурсов и условий наряду с улучшением или хотя бы сохранением качества окружающей среды на локальном, региональном и глобальном уровнях.

Для повышения эффективности формирования экологических знаний и компетенции необходимо последовательно внедрить в учебный процесс систему технологических и управленческих решений по экологии обучения. Рассмотрим более подробно, какие же на наш взгляд необходимы технологические и управленческие решения для целостного процесса формирования экологических знаний и компетенции в техническом вузе?

Целостность процесса формирования экологических знаний и компетенции обнаруживается в единстве технологических и управленческих решений не только при изучении дисциплин «Экология», но и при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин, где экологические знания приобретают интегративные свойства [табл. 1]. Важную интегративную роль играют общепрофессиональные, специальные знания в единстве с экологическими знаниями, которые создают целостные обобщающие модели природы, общества и техносферы, синтезирующие важнейшие результаты экологической безопасности для окружающей среды[7,с.15].

Таблица 1. Целостность процесса формирования экологических знаний

Технологические решения:	Управленческие решения:
1. Включить разделы в общепрофессиональные дисциплины по изучению экологических проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, например в дисциплину «Теория и устройство судна» ввести раздел «Загрязнение морской среды топливом, отходами человеческой деятельности»	1. Принять решение по включению разделов общепрофессиональных дисциплин по изучению экологических проблем, связанных с загрязнением окружающей среды, например, на заседании кафедры принимается решение о включении в рабочую программу раздела «Загрязнение морской среды топливом, отходами

	человеческой деятельности» в пределах 5% от общего количества часов, выделенных на изучение дисциплины «Теория и устройство судна» по ФГОСу.
2. При изучении дисциплины «Экология» включать примеры из общепрофессиональных и специальных дисциплин по оценке загрязнения окружающей среды с учетом потерь и способов их предотвращения.	2. Провести совместное совещание на кафедре с преподавателями общепрофессиональных, специальных дисциплин и преподавателями, читающими курс «Экология». Разработать междисциплинарные примеры по оценке загрязнения окружающей среды и их предотвращения.
3. Разработка разделов по экологической безопасности в соответствии с темами курсовых и дипломных работ.	3. Принятие решения об обязательном включении разделов по экологической безопасности в тематику курсовых и дипломных работ.
4. Разработать специальный курс «Экология в техническом вузе», который будет построен на принципах междисциплинарности и внутродисциплинарности. Например, раздел 1 – общая экология; раздел 2 – экология водной среды; раздел 3 – инженерная (промышленная) экология.	4. Опубликовать курс «Экология в техническом вузе» и ввести курс в учебный план, вместо дисциплины «экология». Принять решение об изменении учебного плана на учебно-методическом совете и на ученом совете вуза (либо внести изменение в учебный план по решению учебно-методического совета объединения по той или иной инженерной специальности).
5. Разработать блочно-модульное обучение экологии в техническом вузе. 1 блок – общая экология по курсу «Экология»; 2 блок – экология водной среды,	5. Принятие решения на учебно-методических советах объединений инженерных вузов с учетом важности решения экологических проблем в рамках подготовки специалистов.

включить в общепрофессиональной дисциплины, как вариативный курс; 3 блок – инженерная экология, включить в специальные дисциплины, как вариативный курс.	
6. Создание обобщающих моделей многоуровневого характера по основам экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений. Например: «Влияние морского транспорта на окружающую среду (виды судов, порты, очистка стоков, топливо, влияние на окружающую среду, мероприятия по борьбе с загрязнениями водной среды, влияние вибрации на здоровье человека и контроль уровня вибрации и т.д.)»	6. Создание рабочих групп для оценки обобщающих моделей многоуровневого характера по основам экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений с привлечение лиц эксплуатирующих суда.

Создание и оценка обобщающих моделей многоуровневого характера по основам экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений позволяет сформировать у студентов не только профессиональную компетенцию, но и экологическую.

Знания, полученные студентами при комплексном изучении экологии будут способствовать поуровневому формированию экологической компетенции в целом.

Для определения оценки экологических знаний и компетенций мы выделим условно три уровня: минимальный, базовый и высокий.

1 уровень (минимальный) – уровень полученных экологических знаний при включении примеров из общепрофессиональных и специальных дисциплин в общий курс «Экология»; включение разделов экологических проблем при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин; разработка курса «Экология в техническом вузе»;

2 уровень (базовый) – уровень формирования экологических знаний при блочно-модульном изучении экологии в техническом вузе с включением блоков общей экологии, водной среды, инженерной экологии;

3 уровень (высокий) – уровень формирования экологической и профессиональной компетенции при создании обобщающих моделей многоуровневого характера по экологии и защиты окружающей среды от техногенных загрязнений.

Оценка экологических знаний задача сложная, должна осуществляться с учетом общей подготовленности студентов к решению экологических проблем.

Минимальный уровень экологических знаний включает количественный и качественный уровень измерений. Под количественным уровнем измерений понимаем количество верных решений экологических задач, связанных с загрязнением окружающей среды. Под качественным уровнем измерений понимаем качество решения, его ход, рассуждения по экологической проблеме (например, ход решения экологической задачи может быть верный, но результат отрицательный, студент не понимает и не умеет оценивать экологическую ситуацию). Задачи на минимальном уровне формирования экологических знаний носят ситуативный характер. Метод оценки экологических знаний на минимальном уровне используется практический.

Базовый уровень оценки экологических знаний предполагает разработку эталонных, практических, экологических задач, которые направлены на решения комплексных экологических проблем с учетом блочно-модульного построения дисциплины «Экология в техническом вузе». Количественный уровень измерений включает тесты, анкеты, задачи с готовыми вариантами решений, зачастую неверных, студенты должны их проанализировать и принять решение. Качественный уровень измерений по оценке правильности принятия решения по экологической проблеме включает аргументированность выводов, самостоятельное исполнение экологических знаний при решении экологических проблем, способность студента продемонстрировать свои знания, умения, опыт. Для базового уровня оценки экологических знаний характерен метод индивидуальных достижений, т.е. можно отследить у каждого студента уровень экологических знаний, его готовности к самостоятельному применению экологических знаний при решении экологической проблемы.

Высокий уровень оценки экологической компетенции предполагает разработку креативных экологических задач, создание обобщающих моделей многоуровневого характера. Качественный и количественный уровень измерений сочетаются, позволяют оценить экологические и профессиональные компетенции у студентов, в комплексе, во взаимосвязи. Высокий уровень оценки экологической компетенции достаточно сложный и

не может быть оценён одним преподавателем, здесь необходима групповая оценка результатов. Обобщающая модель многоуровневого характера имитирует профессиональную ситуацию с учетом загрязнения окружающей среды и ее последствий. Работа студента над моделью может быть самостоятельна, в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами с привлечением различных аргументированных источников для обоснования собственных выводов и выбора оптимального решения. Так как студент принимает неоднозначные решения, то оценка результатов выполнения заданий проводится экспертными методами. По результатам оценки экспертами устанавливаются ранговые баллы студентов.

Рассмотрим показатели оценки экологических знаний и компетенции (таблица 2) в соответствии со шкалой, предположительной ФИПИ с учетом методов и средств обучения [см.: 19].

Таблица 2. Показатели оценки экологических знаний и компетенций

№ п/п	Уровни	Баллы	Методы оценки	Средства
1	Минимальный	100 ÷ 300	Практический	Перечень экологических знаний при решении экологических примеров.
2	Базовый	300 ÷ 500	Индивидуальных достижений	Тесты, рефераты, курсовые работы ситуативного характера, анкеты, задачи.
3	Высокий	> 500	Экспертный	Модели, многоуровневого характера, включающие решения экологических

				проблем (дипломные работы)
--	--	--	--	----------------------------------

Показатели оценки экологических знаний, компетенции у студентов на различных этапах изучения экологии и охраны окружающей среды от техногенных загрязнений условны, могут устанавливаться преподавателями самостоятельно и зависят от методов оценки и средств.

Построение экологической образовательной среды вуза (далее - ЭОС) требует от обучающихся экологических знаний во всех сферах деятельности. Основной задачей вуза становится ориентация на эффективную систему оценки качества экологических знаний. Система оценки качества экологических знаний дает объективную информацию всем заинтересованным сторонам в создании ЭОС: студентам, преподавателям, администрации, контролирующим органам. Оценивание экологических знаний должно быть направлено на систематическое установление соответствия планируемым и достигнутыми результатами обучения, чтобы своевременно диагностировать и корректировать процесс формирования ЭОС вуза.

Фонды оценочных средств по экологии разрабатывались нами по контролю, осуществляемому в процессе изучения студентами учебного материала (входной контроль, контроль текущий и промежуточный). Для каждого вида контроля разрабатывались оценочные средства, выделялись традиционные и инновационные методы оценивания результатов экологических знаний (тесты, собеседование, ролевые игры, дискуссии, семинары, проектные задания, комплексные задачи и др.).

Для каждого вида оценочного средства экологических знаний студентов определялась форма оценочного средства (опрос, контрольная работа, работа в команде, практическое занятие, индивидуальное занятие, индивидуальное домашнее задание, научно-исследовательский проект и др.). Фонды оценочных средств, используемые для каждого вида контроля выполняют различные функции: текущего контроля используется для оперативного управления учебной деятельностью студента; промежуточного контроля – для оценки степени достижения запланированных результатов обучения по завершению разделов изучения экологии; входного контроля – для определения уровня остаточных знаний, поля изучения дисциплинарного научного цикла.

Каждый вид контроля обеспечивается определенным набором форм оценочных средств (таблица 1).

Таблица 1. Виды контроля и оценочных средств, формы их проведения

Вид контроля	Вид оценочного средства	Формы оценочного средства
Входной	Тестирование	Ответы на вопросы в тестах в виде контрольной работы. Опрос студентов.
	Собеседование	
Текущий	Ролевое задание на заданную тему	Ролевые игры, деловые игры. Дискуссии, семинары, индивидуальные самостоятельные работы.
	Поисковое задание	
Промежуточный	Проектное задание.	Научно-исследовательская работа (презентация на семинаре) индивидуальная домашняя работа. Работа в команде (семинар, практические занятия). Экзаменационное задание.
	Реферативное задание. Комплексные задания Письменный или устный экзамен.	

Фонды оценочных средств могут содержать разные по степени сложности задания: простые и сложные.

Приведем пример простого задания для студентов, обучающихся по специальности «Судовождение».

Пример 1. Экологическая образовательная среда технического вуза – это факторы: Воспитания; Образования; Здоровья; Качества.

Необходимо выбрать правильные ответы из тестов. Простые задания мы использовали при проведении входного контроля.

Комплексные задания требуют поэтапного решения и развернутого ответа, в том числе задания на индивидуальное или комплексное выполнение проекта. Под комплексным заданием нами разрабатывается модель определенной ситуации, с которой студент может встретиться в своей профессиональной деятельности. Комплексные задания разрабатываются на основе междисциплинарных связей экологии и специальных дисциплин.

Комплексные задания носят междисциплинарный характер и разрабатываются с привлечением преподавателей специальных дисциплин. Приведем пример комплексного задания для студентов по специальности «Судовождение». Практическое занятие – семинара на тему: «Проектирование экологической образовательной среды в техническом вузе».

Алгоритм работы со студентами:

1. Занятие начинается с задания: обосновать взаимосвязь экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе; назвать основные цели и задачи экологической образовательной среды;

2. Студентам раздаются таблицы – схемы междисциплинарного подхода к экологической образовательной среде, предлагается проанализировать их с точки зрения важности экологических знаний, умений, навыков. На подготовку дается три минуты, затем предлагаются отдельные высказывания вслух. Выводы носят конкретный характер: характеристика должна быть краткой, четкой, логичной; задачи экологической образовательной среды – конкретные, вытекающие из характеристики, их не должно быть более 3 – 4; содержание экологической образовательной среды – полное, разнообразное по формам, соответствующим поставленным задачам. Составление характеристики экологической образовательной среды, по различным дисциплинам в соответствии с сформулированными задачами предлагается выполнить по микрогруппам. Например, в одном случае используется междисциплинарный подход, в котором знание из технической, социальной, экономической областей синтезируется на экологическое знание образовательной среды для студента. На составление междисциплинарных схем и их характеристик дается пять минут, представитель микрогруппы зачитывает составленный вариант, который коллективно обсуждается с точки зрения предъявленных ранее требований. Как сформулировать конкретные задачи экологической образовательной среды? Студентам предлагается выполнить данный вопрос в табличной форме.

Консультация проводится индивидуально или по микрогруппам. Анализ междисциплинарных связей экологических знаний с другими дисциплинами на практическом занятии. Обсуждение и объяснение взаимосвязи техники, экологии, экологического образования, экологической образовательной среды в техническом вузе. По результатам проведения практического занятия – семинара определяется насколько усвоение учебного материала стимулирует творческий потенциал студента с точки зрения экологической образовательной среды в техническом вузе. На этапе подготовки к занятию, используются нормативные документы вуза, регламентирующие деятельность администрации вуза по созданию экологической образовательной среды, интернет – источники, предоставляющие доступы к образовательным ресурсам вуза для сбора информации по состоянию экологической образовательной среды в аудитории, в процессе обучения, воспитания, подбор конкретных примеров междисциплинарного экологического подхода в формировании образовательной среды. Задача комплексного отбора материала соответствующей тематики возложена на преподавателей различных дисциплин студентов. Данная форма проведения комплексного занятия позволяет не только решить задачи коммуникативного развития студентов, но и позволяет студентам и преподавателям понять значимость экологической образовательной среды технического вуза для качественной профессиональной подготовки.

При изучении экологии по специальности «Судовождение» проводятся специальные семинары. Например, семинар по теме «Экологические научные исследования в области водных ресурсов в Калининградской области».

Задание студентам:

Самостоятельно изучить доклад о состоянии и об охране окружающей среды Калининградской области в 2003 году по разделам: «Поверхностные и подземные воды», «Морские воды», «Животный мир, в том числе рыбные ресурсы», Государственный экологический контроль и государственный контроль за использованием и охраной отдельных видов природных ресурсов», «Экологический мониторинг», «Наука и техника в решении проблем охраны окружающей природной среды и обеспечения экологической безопасности», «Государственная экологическая политика. Экологические программы и их реализация» (Ключ к семинару: доклад о состоянии и об охране окружающей среды Калининградской области в 2014 году – Калининград, 2014). Семинар проводится по

группам, выступают от каждой группы докладчики и после докладов коллективное обсуждение экологических проблем Калининградского региона.

На основании результатов проведения специальных семинаров определяется уровень усвоения экологических знаний по каждому студенту.

Для оценки результатов обучения студентов по дисциплине «Экология» специальности «Судовождение» используем методологию В. Л. Беспалько об уровнях усвоения знаний. [см.:3]

Выделим следующие уровни результатов усвоения знаний у студентов при изучении дисциплины «Экология» специальности «Судовождение».

Первый уровень – усвоение студентами элементарных знаний необходимых для необходимых для изучения дисциплины экология, проверка остаточных знаний.

Второй уровень. Обладают элементарными знаниями по дисциплине и обладают некоторыми умениями проверка знаний в результате собеседования на занятиях.

Третий уровень – студенты могут на основе знаний и умений анализировать и применять их в практико-ориентированных ситуациях. Проверка знаний осуществляется при текущем контроле.

Четвертый уровень. Студенты могут самостоятельно принимать решения в нестандартных практикоориентированных ситуациях. Проверка знаний при промежуточной аттестации после изучения курса «Экология», знаний полученных при изучении экологии, химии, физики, биологии, фактических знаниях полученных в школе (таб. 3).

Таблица 3 Уровни экологических знаний студентов при контроле

№	Дисциплина	Кол-во студент ов	Уровень знаний %				% сложности задания
			I	II	III	IV	
1	Экология входной контроль (тестирование) собеседование.	50	43	32	15	10	63
2	Текущий контроль	50	33	30	22	15	74

	(специальные семинары) ролевые игры.						
3	Промежуточный контроль (экзамены)	50	20	30	25	25	100

Критерии оценки результатов обучения на первом уровне определяются по тестированию в ходе входного контроля. Студенты только приступают к изучению дисциплины и должны иметь элементарные представления об экологии и ее значения для жизнедеятельности. Предлагаемые на выбор ответы по темам определяют уровень усвоения школьного материала студентами. Считаем, что это I уровень сложности материала и усвоение составляет 43 %.

Показатели и критерии оценки результатов обучения определяются на каждом уровне в количественном и процентном отношении.

Результаты тестирования.

Опыт показывает, что студентов 4 уровня всего 10 % от общего количества обучающихся. Задача преподавателя на последующих этапах изучения дисциплины «экология» повысить процент студентов 3 и 4 уровней. Для этого мы используем для контроля комплексные задания. Комплексные задания применяются при изучении «Экологии» для текущего контроля и промежуточной аттестации студентов.

На первоначальном этапе изучения дисциплины «Экология» студентами первого курса специальности «Судовождение» имеются незначительные знания об экологии и экологических процессах. На втором уровне в процессе изучения дисциплины студенты способны в ходе беседы с преподавателем усваивать знания и воспроизводить усвоенную информацию и применять при решении простых задач.

Третий уровень – поиск и использование информации при решении ролевых заданий, которые носят поисковый характер, проведение семинаров с подготовкой рефератов, докладов. Увеличивается доля индивидуальной самостоятельности работы студентов. Преподаватель для определения 3-го уровня усвоения знаний – умений – навыков проводит текущий контроль. Третий уровень усвоения составляет 74 % уровня сложности задания.

Четвертый уровень – творчество студентов заключается в осуществлении проектной научно-исследовательской деятельности (знания – умения – навыки – применение на практике). Четвертый уровень усвоения знаний по экологии достигают только 25 % от общего количества студентов. А уровень сложности заданий составляет 100%.

Студенты при усвоении знаний по дисциплине экология достигают на этапе промежуточного контроля 20% первого уровня, 30% второго уровня; 25% третьего уровня, 25% четвёртого уровня.

Таким образом, обучение экологии в техническом вузе достигает высоких результатов при интеграции экологических знаний; при интенсификации процесса обучения; при современном содержании образования, отражающем образовательную среду вуза в целом; при системе работы преподавателя, построенной на диагностической основе, направленной на формирование экологической безопасной образовательной среды.

Для повышения эффективности формирования экологических знаний необходимо последовательно внедрить в учебный процесс систему технологических и управленческих решений по экологии обучения. Целостность процесса формирования экологических знаний обнаруживается в единстве технологических и управленческих решений не только при изучении дисциплин «Экология», но и при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин, где экологические знания приобретают интегративные свойства.

Список использованной литературы:

1. Артюхина М.С., Артюхин О.И. Теоретико-методологические основы проведения интерактивных лекций // *Фундаментальные исследования*, №11-2/2013, С.304-308.
2. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): Дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 388 с. Бодня М.С. Современные аспекты развития системы экологического образования в технических вузах // *Вестник АГТУ*. 2007. №5(40). С. 258-262.
3. Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностической цели // *Школьные технологии*. – 2006. - №1. – С. 188–128.
4. Гагарин А.В. Экологоориентированная профессионально-образовательная среда вуза: социально-экологическое проектирование и моделирование» // *Вестник МГТУ им М. А. Шолохова «Социально-экологические технологии»*. 2011 С. 33 – 41.

5. Государственная политика в области экологического образования, «Основы государственной политики в области экологического развития Рос. Фед. на период до 2030 г.» - Д. Медведев 30.04.2012]
6. Даниленкова В.А. Экология в техническом вузе. Экспериментальный интегрированный междисциплинарный курс / Учебное пособие, Калининград, Изд-во БГАРФ, 2010. -96с.
7. Даниленкова В.А. Формирование экологических знаний и компетенций у студентов морских специальностей (на примере изучения курса «Экология»): Монография. – Калининград: БГАРФ, 2005 – 112 с.
8. Зорина Ю. П. «Актуальные вопросы качества профессионального образования»/ Ю. П. Зорина // Актуальные вопросы современной педагогики: материал II международная заочная научная конференция (г. Уфа, июль 2012 г.).- С. 27-30
9. Данилов -Данильян В.И., Лосев К.С. Экологический вызов и устойчивое развитие. /Учебное пособие М.: Прогресс –Традиция, 2000.-416с.
10. Камерилова Г.С. Культурно-экологическая образовательная среда вуза в системе личностно-профессионального становления выпускника// Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. С. 254-254.
11. Камерилова, Г.С., Картавых, М.А. Социокультурные предпосылки развития высшего профессионального образования в области экологического менеджмента и аудита. //Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Н.Новгород: НГПУ, 2011. – 412с. - С. 156-160.
12. Камерилова Г.С., Картавых М.А. Высшее профессионально-экологическое образование студентов в области экологического менеджмента и аудита: компетентностный формат/ Монография – Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 240 с.
13. Кириллова В. В. Аксиологический аспект высшего профессионального образования / www.zanud.ru/docs/index-1041805.html
14. Коротина Н. Ю. Формирование фондов оценочных средств для реализации образовательных программ высшего образования // Сборник материалов в II международном форуме гильдии экспертов / под общей редакцией д.п.н. Г. Н. Мотовой. - М.: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2014. - С. 369-321.

15. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагогического исследования.- Самара: Изд-во СамГРИ, 1994,-165с.
16. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогического исследования. – Чебоксары: Изд-во ЧувашГУ, 2001. -244с.
17. Мамедов, Н.М. Экологическое образование: новый взгляд на старую проблему. // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педагогическая реальность: Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Н.Новгород: НГПУ, 2011. -412с. С.12-15
18. Методические рекомендации по разработке и использованию фондов оценочных средств аттестации студентов и выпускников вузов на соответствие требованиям ФГОС ВПО: Сост.: Н.Ф. Ефремова, В.Г. Казанович – М.: НИТУ «МИСиС», 2012-54с.
19. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богославский, Е. В. Караева и др. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – С. 148.
20. Моисеев, Н. Н. Экология и образование. – М.: ЮНИСА, 1996. – 192 с.
21. Наводнов В. Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС // Материалы III всероссийской научно-практической конференции. М., 2012. – С. 64 – 69.
22. Назарова, Н. С. Охрана окружающей среды и экологическое воспитание студентов : учеб.пособие / Н. С. Назарова. – М. :Вышш. шк., 1989. – 104 с.
23. Новиков Ю.В. Экология, окружающая среда и человек М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. - 168с
24. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
25. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование, 2001, №2. С. 14-20.
26. Павлова А. С. Возможности реализации интерактивных методов в ходе обучения экологии в экологическом вузе. // мат-лы науч. –практ. конф. с дистанц. участ. электр. ресурс: Sibac.info /50-2011-12-06-47-18
27. Привалова Н.М. Деловая игра – как метод преподавания курса «Экология» // Успехи современного естествознания,- 2010.- №9- С. 167-167.
28. Пузыревский В.Ю. Эколого-эмпатическое понимание как образовательная парадигма // II Российская конференция по экологической психологии: тез. - М., 2000.-С. 121 ÷ 123

29. Федоров М.П. и др. Концепция экологического образования в Санкт-Петербургском государственном техническом университете // Экология и жизнь.- 2003.- №2.- С.36-37
30. Сафронова О. В. Проблема внедрения экологических знаний в современном образовательном процессе педагогического вуза // Вестник ТГПУ, 2005 №2 С. 127 – 132
31. Слостёнин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие <http://www.sprinter.ru/books/331078.html>
32. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательной системы. М.: Логос, 1999.-168с.
33. Ситаров В.А., Пустойтова В.В. Социальная экология М.: Издательский центр «Академия», 2000.-280с.
34. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Эксплицентр РОСС, 2000. – 230 с.
35. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному?. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
36. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. –М.: Смысл, 2001. – 365 с.

© В.А. Даниленкова, 2015

УДК 37.01

М.П.Кулаченко

доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения
и основ психолого-педагогических технологий
Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева
г. Орел, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ С ПОЗИЦИИ ФИЛОСОФИИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Проблема общения является объектом рассмотрения многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики, физиологии и других. Каждая наука подходит к ней

со своих специфических позиций, вычленив свои аспекты. Единой, устоявшейся точки зрения в определении понятия «общение» в современном научном знании не существует. Рассмотрим наиболее существенные из них:

1) общение – как процесс передачи информации от одного субъекта к другому при помощи различных коммуникативных средств и механизмов с целью обмена информацией между людьми и установления взаимопонимания между ними; в качестве информации выступают мысли, чувства, переживания, мнения, знания, социальные ценности, опыт и т.д. (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, В.Н.Панферов и др.);

2) общение – как процесс взаимодействия, а передача информации только необходимое условие протекания общения; смысл человеческого общения в установлении взаимопонимания, в осуществлении взаимных контактов, в объединении людей в рамках определенного социума (А.А.Бодалев, Б.Ф.Ломов и др.);

3) общение – как разновидность общественных отношений (Л.П.Будева и др.)

С позиции философии наиболее полно проблема общения рассматривается, на наш взгляд, в работах Л.П.Будевой [4], М.С.Кагана [6], В.М.Соковнина [14].

Л.П.Будева [4] определяет общение как явление, взаимосвязанное с деятельностью, но не тождественное ей: «Деятельность и общение – две взаимосвязанные стороны единого (индивидуального и общественного) процесса жизни. Общение – это процесс взаимодействия и взаимосвязи общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом информацией, опытом, деятельностью, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности. На основе глубокого и всестороннего анализа соотношения категорий «общение» и «общественные отношения», она делает вывод о том, что общение есть непосредственно наблюдаемая и переживаемая реальность. Через характер, содержание и организацию деятельности возможно влияние на общение, которое, в свою очередь, оказывает влияние на деятельность [4, с.43].

М.С.Каган [6] предлагает иной подход к вопросу о соотношении деятельности и общения. Он рассматривает общение как один из видов человеческой деятельности, которая реализуется в различных формах: во взаимодействии людей в их материально-практической деятельности, в их поведении в быту, при обмене разнообразной информацией, в различных играх. Автор предпринимает системный анализ деятельности, которая возникает, меняется и совершенствуется в зависимости от развития социальных

отношений. Человеческая деятельность определяется как активность субъекта, направленная на объекты или других субъектов. Человек рассматривается как субъект, а в определенных ситуациях, как объект деятельности. Выделяются следующие элементы деятельности: субъект, объект и активность субъекта. Активность проявляется в различных способах овладения субъектом объекта и в установлении субъектом коммуникативного взаимодействия с другими субъектами. Специфический тип активности субъекта, который направлен на других субъектов – это коммуникативная активность или общение.

М.С.Каган [6] разделяет понятия «общение», «управление» и «коммуникация». Общение рассматривается как взаимодействие, участники которого относятся друг к другу как к целям. Управление, обслуживание – это взаимодействие, в котором целью является только один из партнеров, а другой как средство удовлетворения его потребностей. Коммуникация – взаимодействие, при котором оба партнера являются средствами по отношению к некоторой цели, стоящей вне их. В общении, как результате взаимодействия субъектов, порождается общность этих субъектов, новая целостность – «мы», совокупный субъект. Это творческая деятельность и на внутриличностном и межличностном уровне. Автор делает акцент на субъект-субъектных отношениях, на активность субъектов в общении.

Выделяя четыре вида деятельности (на основе системного анализа): преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентационную и коммуникативную, М.С.Каган [6] отмечает, что последняя реализуется человеком в различных формах: во взаимодействии людей в условиях материально-практической деятельности, которому присущи соответствующая структура и атрибуты [6, с.93 и далее].

Такой же точки зрения придерживаются Б.Г.Ананьев [1], А.А.Леонтьев [10] и другие, называя общение людей одним из видов человеческой деятельности.

Общение, являясь деятельностью, может быть описано как всякая другая деятельность и предполагает следующую структуру (по К.К.Платонову):

ЦЕЛЬ → МОТИВ → СПОСОБ → РЕЗУЛЬТАТ

В философии существует еще один подход к феномену общения. Так, В.М.Соковнин [14] рассматривает общение как сложное явление, определение которого не сводится к какой-либо одной дефиниции. Автор анализирует человеческое общение как коммуникацию, деятельность, отношение, взаимопонимание и взаимовлияние. «Синтез этих проявлений и образует общение как социальную систему связей особого рода, столь

же необходимую для существования общества и человека, как общественные отношения, труд и сознание» [14, с.136].

Значимым аспектом анализа феномена общения является утверждение о том, что общение не просто действие, а именно взаимодействие. В процессе общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, осуществляется их рациональное, эмоциональное, волевое взаимодействие, формируется общность чувств, настроений, мыслей, взглядов, достигается взаимопонимание и согласованность действий, сплоченность и солидарность. Мы разделяем позицию авторов, имеющих такую точку зрения (Б.Ф.Ломов, Б.Д.Парыгин, И.А.Джидарьян и др.).

Концептуальные основы разработки проблемы общения в психологии связаны с трудами Б.Г.Ананьева [1], А.А.Бодалева [3], А.А.Леонтьева [10] и других ученых.

В психологии общение рассматривается как важное условие человеческого бытия, психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности. Наблюдается усиление внимания к методологическим, теоретическим, экспериментальным и прикладным проблемам психологии общения. Общение исследуется в рамках теории отношений, в единстве с отражением и обращением (А.А.Бодалев и др.); общение рассматривается как один из видов человеческой деятельности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев и др.); как специфическая форма совместной деятельности (Г.М.Андреева и др.); как способ реализации общественных и личностных отношений (Я.Л.Коломинский, А.А.Леонтьев, А.А.Реан и др.); общение как специфическая форма межличностного взаимодействия; как одна из важнейших самостоятельных категорий психологии, требующая системного анализа (Б.Ф.Ломов и др.).

Изучая проблему общения, психологи акцентируют внимание на вопросах: общение и личность, потребность в общении, взаимосвязь и взаимообусловленность деятельности и общения. Всесторонне исследуются проблемы коллективного и группового общения (Я.Л.Коломинский и др.). Большое внимание уделяется познавательной и эмоциональной сторонам процесса общения, мотивам и стимулам (А.В.Петровский и др.), делается логический и функциональный анализ общения (Б.Д.Парыгин).

Анализ исследований некоторых авторов по проблеме общения позволяет выявить общее и отличное в суждениях.

В.Н.Мясищев [13] указывает на тесную связь проблемы общения и отношения. Он подчеркивает: «В общении отражаются отношения человека с их различной активностью,

изобретательностью, положительным или отрицательным характером, способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком» [13, с.69].

Разработка проблемы общения без учета отношений недостаточна, как и изучение общения и отношения без учета обращений. Автор выделяет три взаимосвязанных компонента: психическое отражение участниками общения друг друга (термин отражение употребляется в смысле познания); отношение их друг к другу (имеется в виду характер эмоционального отклика, который один человек вызывает у другого); обращение их друг с другом (термин для выделения способностей поведения, которые человек демонстрирует по отношению к другим людям).

В исследованиях Б.Г.Ананьева [1] указывается на связь человека не только с предметным миром (природным и созданным человечеством), но и с людьми. Механизмом, посредством которого эти отношения у человека с «миром предметов» и «миром людей» устанавливаются и развиваются, является деятельность – труд, учение, общение, игра и другие ее виды.

Выделяя общение из этого ряда, Б.Г.Ананьев [1] подчеркивает, что особой и главной характеристикой общения как деятельности является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми: «Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая их природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах» [1, с.267].

Рассматривая общение как одну из главных деятельностей человека, определяющих его психическое развитие, Б.Г.Ананьев [1] выделяет основные его характеристики с точки зрения состояния в них общественного и индивидуального. Он указывает, что межличностное взаимодействие, каковым является общение, определяется всегда системой общественных отношений, в которую оно включено: «Общественные отношения создают тип личных отношений общения» [1, с.265]. Но, поскольку общение постоянно выступает как индивидуальная связь и индивидуальная форма деятельности, в структуре и динамике общения невозможно отделить личное от общественного: «Общение столь же социальное, сколь индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь. Пантомимика и жестикуляция, т.е. внеречевые формы

общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию» [1, с.270].

Анализируя основные составляющие общения как психологического процесса, Б.Г.Ананьев [1], помимо речевых и неречевых средств общения выделяет в нем внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков человека с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира людей, участвующих в общении и указывает на существование постоянных связей между этими частными, по отношению ко всему общению, процессами.

В своих исследованиях по проблемам общения Б.Г.Ананьев [1] уделяет большое внимание прослеживанию влияния различных ситуаций общения, в которых участвует человек, на его ум, чувства, волю и на последующее развитие личности в целом. Автор прослеживает зависимости между характером психологического воздействия ситуации общения на ученика и успешностью его учебной деятельности, и шире: его личностными особенностями. Он показывает зависимость результата воздействия от мотива, который побуждает ученика участвовать в общении. В то же время, он раскрывает влияние мотивов, имеющих у человека, на избирательность общения, его объем, широту.

Проследивая эффект воздействия различных характеристик общения на человека, который в нем участвует, Б.Г.Ананьев [1] попытался оценить не только сиюминутные успехи этих воздействий, но и результаты этих воздействий, когда они суммируются, накапливаются и приводят к образованию в личности нового качества. У этого психологического механизма, по мнению Б.Г.Ананьева [1], есть еще один аспект: поскольку в общении всегда есть элемент познания человека человеком и еще большего познания каждым из них самого себя, а также момент переживаний, вызываемых одним человеком у другого, то общение всегда оказывается сильнейшим средством формирования у человека отношения к другим людям и к самому себе.

В русле исследований В.Н.Мясищева [13] и Б.Г.Ананьева [1], позже А.А.Бодалев [3] и его ученики, продолжая разработку теории общения, приходят к выводу о том, что общение выступает обязательным личностно-формирующим качеством (фактором). Оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психологических образований, которые необходимы для успешного выполнения деятельности предметного характера. Кроме того, общение является условием формирования интеллекта человека,

многих его характеристик. Особое внимание А.А.Бодалев [3] уделяет общению в развитии эмоциональной сферы человека, в формировании его чувств. Автор считает общение таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга.

Общение рассматривается как специфическая форма взаимодействия с другими лицами, как взаимодействие субъектов, и представляет особый класс отношений «субъект – субъект» (Б.Ф.Ломов). В анализе этих отношений раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, но процесс их взаимодействия, в котором обнаруживается содействие (или противодействие), согласие (или противоречие), сопереживание и т.д.

Выделяются три уровня анализа структуры общения. На макроуровне общение индивида с другими людьми исследуется как сторона его образа жизни, как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей. На мезоуровне изучаются отдельные факты общения, точнее – контакты (совместная деятельность, беседа, игра и т.д.). Главное на этом уровне – содержание общения, которое зависит от конкретных условий жизни вступивших в контакт людей. На этом уровне общение рассматривается как процесс, в ходе которого осуществляется обмен образами, идеями, переживаниями. На микроуровне изучаются отдельные сопряженные акты общения или циклы. Общение, как самостоятельная категория, является существенной составляющей совместной деятельности и играет в ее организации важнейшую роль (по Б.Ф.Ломову).

Исследуя проблему понятийного разграничения категорий «общение», «межличностное взаимодействие», «межличностные отношения», Я.Л.Коломинский [8] полагает, что общение в широком смысле слова целесообразно рассматривать как межличностное взаимодействие, включающее внутреннюю (взаимоотношения) и внешнюю (собственно общение) подструктуры. При этом, взаимоотношения – это личностно значимое, перцептивное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга, которое является ни чем иным как их внутренним состоянием. Общение же есть те наблюдаемые процессы, то поведение, в котором данное состояние актуализируется, развивается и видоизменяется, то есть общение – это такое поведение, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения.

Я.Л.Коломинский [8] рассматривает межличностное взаимодействие в педагогическом процессе как педагогическое взаимодействие, состоящее из внутренней («педагогическое отношение») и внешней (собственно «педагогическое общение») подструктур. Педагогическое отношение определяется автором как состоящее из внутренних (мотивационно-потребностных, перцептивно-когнитивных) компонентов, а педагогическое общение – из внешних (поведенческие, процессуальные).

На наш взгляд [9], такое разделение внутренней и внешней подструктур общения можно считать достаточно условным, поскольку вряд ли можно рассматривать общение только с внешней стороны, как поведение. Это глубоко личностный процесс, который представляет собой и взаимодействие, и взаимопонимание, и сопереживание одновременно. Это относится и к педагогическому общению как процессу установления и поддержания контакта между людьми.

Резюмируя вышеназванные точки зрения ученых, можно выделить основные подходы в философской и психологической литературе к категории «общение». Первый подход (Б.Ф.Ломов, А.Г.Ковалев и др.) рассматривает общение как относительно самостоятельную категорию, когда субъекты общения выступают друг для друга лишь в гносеологическом плане в качестве объектов. Второй подход к категории «общение» характеризуется переносом на нее всех элементов категории «деятельность» (А.Н.Леонтьев, М.С.Каган, К.К.Платонов и др.). Для третьего подхода (Л.П.Будева и др.) характерна точка зрения о детерминированности общения характером общественных отношений.

Следует отметить, что для всех подходов не случайно соотношение категории «деятельность» и «общение», так как сам процесс общения включается во все другие виды деятельности, в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учеба, игра и т.д.) и является неперенным условием этого взаимодействия, если конечно, речь идет не о фатическом общении.

Таким образом, любая деятельность, в том числе и педагогическая, осуществляется в условиях общения и представляет собой взаимодействие в ходе совместной деятельности и сотрудничества, а также контакты учителя с другим человеком в ходе осуществления им разных видов педагогической деятельности.

Педагогика, опираясь на психологические исследования, рассматривает проблему общения с точки зрения совершенствования учебно-воспитательного процесса, становления и развития личности учащегося. Исходя из этой позиции, в педагогической

плоскости определяется объект общения, устанавливаются родовидовые отношения между понятиями «общение» и «педагогическое общение».

Разработка проблемы педагогического общения наиболее ярко представлена в работах А.А.Леонтьева [10], В.А.Кан-Калика [7] и др.

По взглядам А.А.Леонтьева [10], педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания). Оптимальное педагогическое общение автор определяет как «общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [10, с.13].

Рассматривая общение как деятельность, автор говорит о его интенциональности (т.е. наличии в общении специфической цели, самостоятельной или подчиненной другим целям, наличие специфического мотива), результативности (мера совпадения достигнутого результата с намеченной целью) и нормативности, которая выражается в факте обязательного контроля за протеканием и результатом акта общения.

В педагогическом процессе общение выступает как носитель определенных функций. Раскрытие и исследование этих функций является важнейшей задачей педагогической теории и практики. В настоящее время среди ученых не существует единого мнения по поводу функций, которые выполняет общение и, в частности, педагогическое общение.

Г.М.Андреева [2] выделяет коммуникативную, интерактивную и перцептивную функции общения.

Близкая по смыслу классификация предлагается в работах Б.Ф.Ломова. Он различает информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, которая связана со взаимной корректировкой или при осуществлении совместной деятельности, и аффективно-коммуникативную, относящуюся к эмоциональной сфере человека и отвечающую потребностям в изменении своего эмоционального состояния, функции.

А.А.Брудный выделяет: инструментальную функцию, необходимую для обмена информацией в процессе управления и совместного труда; синдикативную, которая

находит свое выражение в сплочении коллектива; трансляционную, необходимую для обучения и передачи знаний, а также функцию самовыражения, ориентированную на достижение взаимопонимания.

А.В.Мудрик к функциям общения относит: нормативную, познавательную, эмоциональную, актуализирующую, которые способствуют освоению школьниками социально-типичного поведения, приобретению ими индивидуального социально-логического и личностного опыта коллективного общежития, социальному утверждению в системе межличностных и групповых отношений.

Н.Е.Шуркова, В.Ю.Питюков в педагогическом общении выделяют три функции: «открытие» ребенка на общение, призванную, с одной стороны, создавать комфортные условия на уроке, в классе, в школе, во время внеклассного мероприятия, с другой – для выяснения педагогом истинных отношений ребенка к учебе, школе, учителю и т.д.; «соучастие» ребенку в общении; «возвышение» ребенка в общении, способствующее не завышению самооценки ребенка, а содействующее стимулированию у него ценностных новообразований.

Рассмотренные классификации функций общения (педагогического общения) не исключают ни друг друга, ни возможности предложить иные варианты. Общим для них является подчеркивание полифункциональности общения. При этом отмечается, что в реальном акте непосредственного общения все перечисленные функции (в разных вариантах классификаций) выступают в единстве [Цит. по М.П.Кулаченко], [9].

В педагогической деятельности общение выступает не как обыденная форма человеческого взаимодействия, а «как важная профессиональная категория» (А.А.Леонтьев).

В настоящее время активно идет процесс выявления различных видов общения и построения их классификаций.

А.А.Леонтьев [10] выделяет следующие характеристики общения и в соответствии с ними строит классификацию общения:

- 1) ориентация общения (социально-ориентированное, личностно-ориентированное);
- 2) психологическая динамика общения (информирование, обучение, внушение, убеждение и др.); это типы психологического взаимодействия, которые рассматриваются не со стороны содержания или продукта групповой деятельности, а в плане ее социальной организации;

3) семиотическая специализация общения (какие средства используются в общении, например, материальные или знаковые, речевые);

4) степень опосредованности (имеется в виду социальная «дистанция», отделяющая коммуникатора от реципиента).

Заслуживает внимания и классификация в зависимости от меры презентации в нем внутреннего мира личности (К.А.Абульханова-Славская и др.).

В зависимости от задачи, ради которой осуществляется общение, выделяют такие виды, как:

1) социально-ориентированное общение (общение реализует общественные отношения и имеет целью организовать социальное взаимодействие);

2) групповое предметно-ориентированное общение (наиболее четко в нем обозначены отношения, обусловленные совместной деятельностью; непосредственная задача такого общения – организация группового взаимодействия);

3) личностно-ориентированное общение (осуществляется в двух вариантах: либо как деловое, направленное на совместную деятельность, по сути совпадающее с предметно-ориентированным, либо как общение типа «выявление отношения») (Г.М.Андреева).

Наряду с вербальным, выделяют также и такой вид общения как невербальное, которое выполняет функции регуляции межличностных отношений, репрезентации эмоциональных состояний и т.д. (В.А.Лабунская).

Рассматриваются такие виды общения как прямое (непосредственное) и косвенное (опосредованное), активное и пассивное, кратковременное и устойчивое, личное и межличностное, аксиальное и ретральное, рапортное и т.д.

Различные виды общения могут принимать те или иные формы в зависимости от субъектов и средств реализации. Выделяют следующие формы общения: межличностное; межгрупповое; межсоциальное; между личностью и группой; между группой и обществом; между личностью и обществом.

Можно выделить и такую классификацию, рассматривая приятельское, товарищеское, дружеское, супружеское общение.

Однако, классификация форм общения – это задача, которую психологии еще предстоит решить (Б.Ф.Ломов).

Исследуя общение, необходимо иметь представление о его структуре. Психологи предлагают говорить о трех уровнях анализа (Б.Ф.Ломов). На первом уровне (макроуровне)

изучается развитие общения в интервалах времени, сопоставимых с длительностью жизни человека. Этот уровень является основным в исследованиях личности, направленности ее деятельности, мотивационной сферы и межличностных отношений. Второй уровень анализа (мезоуровень) относится к изучению отдельных контактов, в которые вступают люди. Речь идет о совместной деятельности, беседе, игре и т.д. Третий уровень (микроуровень) предполагает изучение отдельных сопряженных актов общения, выступающих в роли своеобразных единиц его.

К структуре общения можно подойти и путем выделения в нем взаимосвязанных сторон (Г.М.Андреева): коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Подчеркивая многоуровневую организацию общения, Б.Г.Ананьев [1] отмечает, что на любом уровне общения личности в его структуре можно выделить:

- а) средства общения как речевые, так и невербальные;
- б) получение информации о людях и межличностных отношениях;
- в) коммуникацию поступков человека в процессе общения;
- г) преобразование внутреннего мира личности.

В своей основе педагогическое общение предметно-ориентированно, так как обеспечивает специфическую деятельность – учебную. Вместе с тем, оно включает в себя элементы социально-ориентированного и личностно-ориентированного типов общения.

Педагогическое общение, как разновидность творческой деятельности, проявляется в ходе познания учащихся, в организации непосредственного воздействия на учащихся, в управлении собственным поведением, в процессе организации взаимоотношений (Н.В.Кузьмина).

Педагогическое общение представляет собой одну из наиболее сложных и в то же время наиболее совершенную, как бы автономную область человеческого общения, хотя она тесно связана с другими областями или «жанрами» (А.Б.Добрович) общения.

В.А.Кан-Калик [7] предлагает следующую структуру педагогического общения:

- 1) формирование потребности, установка на общение;
- 2) подготовка к общению, моделирование возможных педагогических ситуаций;
- 3) организация и управление непосредственным общением в развивающемся педагогическом процессе;
- 4) обратная связь – оценка результатов взаимодействия, внесение коррекций в процесс общения.

Среди этапов педагогического общения он выделяет:

а) прогностический (планирование коммуникативной структуры урока в соответствии с воспитательными и дидактическими целями урока, педагогической и нравственной ситуацией в классе, творческой индивидуальностью педагогов, индивидуальными особенностями учащихся и класса);

б) изначальный период общения (уточнение условий и структуры общения, конкретизация спланированной ранее модели общения, осуществление изначальной стадии общения, управление инициативой и всем процессом);

в) управление общением в развивающемся педагогическом процессе (решение педагогических и коммуникативных задач; регулирование процесса общения и инструментовка педагогических воздействий, стимулирование к общению);

г) анализ осуществленной системы общения и моделирование новой системы на дальнейшее, анализ использованной системы общения, уточнение возможных вариантов общения.

Таким образом, исследование педагогического общения ведется по многим направлениям: исследуются общие характеристики, структура, функции педагогического общения; роль общения в воспитании школьников (Т.Н.Мальковская, А.В.Мудрик); особенности общения родителей с детьми (В.В.Чечет, В.А.Рахматшаева); проблема языка педагогического общения (В.А.Лабунская); вопросы пластической выразительности учителя (А.Румнев); психологического регулирования самочувствия учителя (А.Н.Ковалев, Ю.Л.Львова); использование тренинга как формы занятия, стимулирующего активность студентов (С.В.Гиппиус); использование театральной педагогики в подготовке учителя к педагогическому общению (А.П.Ершова, В.М.Букатов); вопросы совершенствования культуры общения педагогов (В.С.Грехнев) и др.

Одновременно ряд ученых (Н.Н.Богомолова, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик, А.В.Киричук, Л.А.Петровская, И.И.Рыданова и др.) указывают на недостаточную разработанность, как самой проблемы педагогического общения, так и способов овладения его основными умениями.

Определяя общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для совместной деятельности», В.Н.Панферов [Цит. по И.А.Зимняя], [5, с.298] выделил в нем четыре момента: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение.

Соответственно им были намечены четыре подхода к изучению общения: коммуникативный, интерактивный, гностический, регуляторный.

В настоящее время наиболее распространенным и разработанным является подход, согласно которому в общении рассматриваются три стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная, которые во всех формах общения реализуются одновременно (Г.М.Андреева).

Коммуникативная сторона реализуется процессом обмена информацией.

Интерактивная – регуляцией взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения.

Перцептивная сторона реализуется в «прочтении» собеседника на основе действия таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, децентрация, рефлексия.

Необходимо принять во внимание, что само педагогическое общение определяется особенностями той педагогической системы, внутри которой оно осуществляется. Педагогическая система – это понятие общественно историческое, и что каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей (Н.В.Кузьмина). Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа, разные единицы – структурные, функциональные, содержательные. В этом широком контексте А.А.Леонтьев [10] определяет педагогическое общение следующим образом: «Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся, и внутри ученического коллектива» [10, с.41].

Считаем, что структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт как минимальная неразложимая далее единица. При этом важно принять положение, что «любой акт непосредственного общения – это не воздействие человека на человека (хотя и этот вариант не исключен), а именно их

взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряженных актов» (В.И.Комарова).

Будем считать функциональной единицей общения коммуникативную задачу, которая функционирует внутри коммуникативного акта.

Здесь выделим два момента. Первый – коммуникативная задача выполняет роль побудителя речевого действия, а второй важный момент – то, что коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица.

М.И.Лисина приводит наиболее адекватное деятельностному подходу определение задачи общения. «Задача общения – та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения» [11, с.13]. Задачу общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача, в свою очередь, определяет характер действия общения.

По В.А.Кан-Калику [7], педагогическое общение представляет собой «систему (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств» [7, с.12]. То есть по своей сути педагогическое общение является взаимодействием, процессом «непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [15, с.244].

В целостном процессе педагогического общения В.А.Кан-Калик [7] выделяет две органически взаимосвязанные «подструктуры»: дидактическую (предметную) и коммуникативную («коммуникативное обеспечение»). Предметное взаимодействие порождает коммуникативное, последнее, в свою очередь, обеспечивает продуктивность первого.

Предметное взаимодействие как объект основного внимания дидактов и методистов является более разработанным в теоретическом и практическом плане. Коммуникативному взаимодействию в педагогике все еще не уделяется должного внимания (И.И.Рыданова). Эта существенная сторона профессионального общения учителя нуждается в основательном осмыслении.

Коммуникативная подсистема педагогического общения нуждается в тщательном анализе еще и потому, что «не всегда учитывается педагогом, часто рассматривается как обычная, само собой разумеющаяся область общения людей. Но в процессе обучения общение выступает не просто как общечеловеческая категория, а несет профессионально-значимую нагрузку» (В.А.Кан-Калик) [7, с.10].

Содержанием коммуникативного взаимодействия является обмен мыслями, взглядами, интересами, чувствами, настроениями в связи с предметным взаимодействием. Таким образом, каждый компонент дидактической подсистемы опосредуется и обеспечивается адекватным ему компонентом подсистемы коммуникативной. «Иначе говоря, каждое предметное воздействие должно иметь определенное коммуникативное обеспечение» (В.А.Кан-Калик) [7, с.34].

Характер коммуникативного обеспечения предметного взаимодействия детерминирован используемыми учителем технологиями.

Впервые понятие «педагогическая технология» использовал в своих работах А.С.Макаренко. По сути, все его педагогическое наследие есть не что иное, как разработка и реализация технологического подхода к педагогической теории и практике. Ведущим элементом технологического подхода, по А.С.Макаренко, являются педагогические операции. Любая операция должна преследовать определенные цели: главные и второстепенные, собственно педагогические и другие (хозяйственные, бытовые и т.п.). Соотношение целей при проведении операции может меняться, но, как замечал А.С.Макаренко, идеально проведенной операцией будет считаться только такая, при которой все указанные цели достигаются в наиболее оптимальном виде.

Таким образом, под технологией педагогического общения мы будем понимать различные упорядоченные операции (или способы) реализации психологических и педагогических методов, приемов и средств воздействия учителя на учащихся, которые применяются комплексно.

С позиции деятельностного подхода, которого мы придерживаемся в определении общения, можно утверждать, что общение имеет свои собственные действия, в которых присутствует определенный операционный состав или разнообразные способы осуществления данного действия.

А.Н.Леонтьев [15] определяет операцию как «относительно законченный и, как правило, автоматизированный перцептивный, моторный, мнемический или интеллектуальный акт,

входящий в состав того или иного действия. В отличие от деятельности и действия, операция детерминирована не мотивами и целями, а условиями предметной ситуации, в которых экстерииоризованы, воплощены в форме значений различные общественно выработанные схемы поведения, полностью обуславливающие содержание операции» [15].

Операции (способы) осуществления действия весьма подвижны и находятся в тесной взаимосвязи с условиями действия: изменяются условия – изменяются и способы педагогического воздействия.

Операции педагогического общения следует рассматривать как сознательные (в отличие от приспособительных), являющиеся следствием автоматизации действия. Устойчивый направленный характер протекания операций определяется операциональной установкой, т.е. готовностью, предрасположенностью субъекта совершать определенные действия [там же].

Очевидно, что для учителя важно осознавать и дифференцировать функции, направляющие учебную деятельность учащихся, определять, какими педагогическими коммуникативными задачами каждая из них может осуществляться и при помощи каких способов воздействия на учащихся будет достигнут наилучший результат деятельности. Для того чтобы будущий учитель мог осознанно и целенаправленно отбирать необходимые операции педагогического общения, необходимо выработать у него соответствующие педагогические умения.

К таким общим умениям общения (А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина) могут быть отнесены следующие:

- 1) умение устанавливать контакты в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – учащиеся»; это умение позволяет учителю решать любую коммуникативную задачу;
- 2) умение вызывать и формировать у учащихся потребность в общении;
- 3) умение создавать и использовать учебные ситуации с целью стимулирования и управления поведением учащихся (в этом умении представлены все педагогические функции);
- 4) умение словесно побуждать детей к мотивированной деятельности и управлять ею (здесь важно владеть вербальными средствами реализации педагогических функций);
- 5) умение перестраивать свое коммуникативное поведение в зависимости от конкретных условий общения.

В настоящее время исследование педагогического общения ведется по многим направлениям, можно говорить о состоявшихся в нашей науке школах: Г.М.Андреевой (Москва), где много сделано для освещения познавательного компонента общения; С.В.Кондратьевой (Гродно), где исследуются взаимосвязи особенностей общения с личностными особенностями человека; В.А.Лабунской (Ростов-на-Дону), изучающей экспрессии человека и их роль в общении; Е.А.Петровой (Москва), рассматривающей нюансы связей «человек – человек» через призму семиотики; Т.Н.Ушаковой (Москва), последовательно освещающей особенности вербального общения; В.Н.Куницыной (Санкт-Петербург), где исследуется коммуникативная природа интеллекта; Б.Д.Парыгина (Москва), ведущей интенсивную разработку и внедрение в жизнь оригинальных техник общения, разных видов тренинга, методик социореабилитации и других видов помощи человеку в обеспечении его коммуникативных связей с действительностью [12, с.143].

Список использованной литературы:

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384с.
3. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А.Бодалев. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256с.
4. Буюва, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П.Буюва. – М.: Мысль, 1978. – 216с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384с.
6. Каган, М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315с.
7. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190с.
8. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л.Коломинский. – СПб.: Речь, 2007. – 240с.
9. Кулаченко, М.П. Овладение будущими учителями технологией педагогического общения как средством подготовки к профессиональной деятельности: дис....канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Кулаченко Марина Петровна. – М., 2001. – 205с.

10. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев; Психол. ин-т РАО, Центр соц.-психол. помощи им. Ж.Казанко. – М. Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 93с.
11. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина. – М., 1986. – 143с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/lis/lis.htm>
12. Международная конференция по психологии общения // Вопросы психологии. – 2000. - № 1. – С.143.
13. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Под редакцией А.А.Бодалева / – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356с.
14. Соковнин, В.М. О природе человеческого общения / В.М.Соковнин. – Фрунзе: Издательство «МЕКТЕП», 1974. – 176с.
15. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm?id=1424

© М.П.Кулаченко, 2015

УДК37

О.А.Милькевич

к.п.н., доцент, зав.кафедрой педагогики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)

г.Соликамск, Российская Федерация

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РЕГИОНАЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ

Концепция внедрения инновационных процессов в региональную образовательную систему развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года, Стратегии развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 года и др. документах. Концепция взаимосвязана с Основными направлениями

социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу, Стратегией развития РФ на период до 2020 года и определяет приоритеты в реализации стратегической линии Правительства РФ – обеспечение инновационного характера развития общества и государства, конкурентоспособности государства посредством реформирования всех сфер социальной жизни, в том числе и образования.

Концепция содержит систему идей, принципов, подходов, раскрывающих теоретические основы реформирования системы образования, включая все ступени общего и профессионального образования, как базовой предпосылки повышения уровня конкурентоспособности выпускников школы или учреждения профессионального образования, создания им равных возможностей в получении качественного образования, сохранения образования как социального института, обеспечивающего инновационный характер развития региона и страны в целом.

Внедрение инновационных процессов в образование как условие развития региона и интеграции в мировое образовательное пространство

Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство породила необходимость изменения системы высшего образования, ориентируя на подготовку высококвалифицированного специалиста, готового к профессиональной деятельности в новых условиях. Одновременно изменяется ценность знаний, которые рассматриваются как главное условие развития общества. Формируемое общество знаний требует адекватного построения системы образования, включая все ступени и виды образования – от детского сада до высшего учебного заведения, от обучения в образовательном учреждении до самообразования. В таком контексте образование становится ведущим фактором устойчивого развития общества, обеспечивая воспроизводство не только товаров и услуг (если говорить о рыночной системе), но и знаний как основного ресурса общества.

Российская система образования – сложное явление и система, которые развиваются в весьма противоречивой ситуации. С одной стороны, необходимо сохранить лучшие традиции отечественной системы образования, с другой стороны – изменения социокультурной ситуации порождают необходимость модернизации, внедрения инновационных процессов в различные образовательные системы для обеспечения адекватного состояния образования внешним социально-культурным условиям. Следует подчеркнуть, что выпускники каждой ступени образования – это не просто продукт функционирования системы образования, это индивиды, которые в процессе

жизнедеятельности в обществе привносят в него новые идеи, ценности, преобразуют окружающую действительность сообразно своим возможностям. Такое понимание результата функционирования системы образования позволяет рассматривать конкретное учреждение данной сферы как фактор развития территории (поселка, села, города, региона).

Внедрение инновационных процессов в образовательные системы является объективной необходимостью, порождающей изменения не только в самой системе образования, но и в формируемом социокультурном типе личности. Взаимозависимость между формируемой инновационной образовательной системой и инновационным развитием региона и страны в целом актуализирует поиск механизмов эффективного внедрения инновационных процессов на уровне конкретного региона, города или поселка, образовательного учреждения общего или профессионального образования.

Характеристика проблемы внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство

Характеризуя состояние инновационного развития региональной образовательной системы и успешность/эффективность реализации инновационных процессов на различных ступенях образования, следует отметить ряд значимых для разработки концепции положений.

Многообразие типологий нововведений в педагогике требует конкретизации и характеристики той классификации, которая определит логику дальнейшего изложения материала, отражая в возможно полном объеме авторскую позицию. Так, наиболее адекватно отвечает задачам проводимого исследования характеристика новшеств, разработанная В.С.Лазаревым, в основе которой представлены такие критерии, как: предмет изменений; масштаб преобразований; глубина преобразований (степень радикальности); уровень разработанности (готовности к внедрению); контролируемость хода и результатов изменений; ресурсоемкость. Такой подход в характеристике новшеств позволяет описать необходимость их введения и оценить результат их внедрения в конкретную образовательную систему.

Рассматривая практику внедрения инновационных процессов в региональную образовательную систему с позиции *масштаба преобразований* следует подчеркнуть, что большинство школ придерживается стратегии частичных изменений, декларируемых и предписываемых нормативными документами федерального или регионального значения. Системные, комплексные преобразования в образовательном учреждении чаще

рассматриваются как альтернативный способ приобретения статуса опытно-экспериментальной или инновационной площадки, дающий возможность учреждению приобрести более выгодное положение на рынке образовательных услуг. Следует подчеркнуть, что значительное число нововведений, предусмотренных для учреждений всех ступеней образования, не всегда позволяет реализовать школе или вузу стратегию системного, поступательного, научно-обоснованного и методически обеспеченного развития.

В такой ситуации наиболее распространенными являются локальные новшества, предполагающие введение небольших изменений по одному из направлений функционирования образовательного учреждения (мониторинг знаний выпускников начальной школы, введение интернет-тестирования в вузах, разработка и внедрение в образовательный процесс авторских программ и курсов и др.). Модульные новшества затрагивают определенную подсистему функционирования образовательного учреждения (построение учебного плана специальности или направления подготовки студентов на основе модульного принципа, введение классов углубленного изучения каких-либо предметов, профилизация обучения на ступени старших классов, введение новой программы обучения на ступени начальных классов и др.). Системные новшества, как правило, закладываются в процессе разработки Программы развития учреждения образования, где формулируется миссия, видение, стратегия учреждения, соподчиненные исходной идее, концепции (например, введение системы менеджмента качества). В процессе реализации программных документов в учреждениях образования различных типов и видов данный вид новшества подразумевает комплекс более мелких новшеств (создание новых структур в учреждении, разработка новой системы воспитательной работы, разработка подпрограммы организации научно-исследовательской деятельности обучающихся с использованием новых форм работы и др.).

Характеризуя системные новшества в образовательных учреждениях региона следует подчеркнуть, что распространена ситуация вынужденных нововведений в результате проведения мероприятий по реструктуризации сети образовательных учреждений, ее оптимизации. Отдельно рассматриваемое образовательное учреждение, принимая статус единственной полной средней общеобразовательной школы в муниципальном районе, включается в новый режим жизнедеятельности, связанный с необходимостью интеграции образовательных программ, разработки базового учебного плана с учетом внешних

требований (рекомендации Министерства образования, требования к организации учебного процесса др.) и имеющихся кадровых, методических, материально-технических и иных ресурсов. Назвать подобные преобразования нововведениями и сложно, и возможно. С одной стороны, изменяется уклад жизни школы, организационные условия, система управления. С другой стороны, постепенная перестройка всей системы учреждения, сохранение основного кадрового состава, ранее работавшего в учреждении, обуславливает неизменность форм, методов обучения и воспитания, реализуемых педагогических технологий.

По *предмету изменений* выделяют педагогические, управленческие и хозяйственные новшества, при этом новшества могут затрагивать несколько обозначенных областей или носит комплексный характер. В рамках рассматриваемых новшеств изменяются цели, условия, содержание, средства, методы, формы организации соответствующих процессов.

Так, введение системы предпрофильной подготовки и профильного обучения повлияло на организацию всего образовательного процесса на ступени 8-11 классов, направленность профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов и т.д. Внедрение новых образовательных программ по предметным областям требует перестройки всего образовательного процесса, изменения направленности и форм работы с детьми и родителями, совершенствования методики обучения и т.д. Такая же ситуация возникла в связи с введением индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных образовательных планов.

Характеризуя *глубину преобразований* следует подчеркнуть, что значительная их часть выступает модифицирующими нововведениями, т.к. связаны с совершенствованием отдельных компонентов образовательного процесса, с соединением ранее известных методик в новом контексте. Это находит отражение не только в реализации образовательного процесса, но и в его учебно-методическом обеспечении. Педагоги в условиях недостаточной обеспеченности учебно-методической литературой по новым программам синтезируют новые учебно-методические материалы с использовавшимися ранее. Кроме того, меньше авторских образовательных программ выносятся на рассмотрение экспертных советов различных уровней региональной образовательной системы.

Радикальные изменения чаще связаны с нововведениями, инициированными министерствами или ведомствами (поэтапное введение федеральных государственных

образовательных стандартов для всех ступеней общего образования, реализация комплексной программы модернизации региональных образовательных систем и др.), которые изменяют характер организации образовательного процесса, отношения между педагогом и обучающимися, требования к уровню квалификации педагога. Так, повсеместно были созданы муниципальные информационные центры, осуществляющие внедрение ИКТ в образовательные учреждения путем проведения курсов повышения квалификации педагогов соответствующей направленности. В регионе функционирует Центр оценки качества образования, курирующий проведение ЕГЭ и проведение мониторинга знаний учащихся начальных классов в крае.

Различие новшеств по *уровню разработанности* позволяет подчеркнуть, что опыт педагогов, их включенность в научно-исследовательскую работу (разработка индивидуальной методической темы, публикация статей и участие в научно-практических конференциях, научных мероприятиях и др.) обеспечивает успешное внедрение в региональную образовательную систему подготовленных к использованию/прошедших апробацию и имеющих положительный результат нововведений. Практически все они представляют собой модифицированные изменения, предполагающие перенос/заимствование технологий, методик, методов обучения и воспитания. Радикальные нововведения не всегда имеют достаточную степень разработанности, что затрудняет их реализацию в условиях конкретной территории или учреждения образования.

Ресурсоемкость новшества определяется временем, необходимым для его освоения; перечнем требований к уровню профессиональной подготовленности, степени занятости лиц, осваивающих новшество, к материально-технической базе школы, ее техническому оснащению; набором единиц необходимого программно-методического обеспечения нововведения; объемом финансирования освоения новшества. Радикальные новшества можно характеризовать как ресурсоемкие, что поднимает вопрос о целесообразности подобных нововведений.

Если рассматривать практику внедрения новшеств в региональную образовательную систему как необходимость, что следует подчеркнуть ряд особенностей поведения педагогов, руководителей образовательных учреждений и жизнедеятельности самих учреждений. Практикующие специалисты образовательной сферы, живущие в режиме «модернизации образования», воспринимают новшества как изменения, порождающие дополнительную нагрузку, что определяет несистематичность и разовый характер

инновационной деятельности. В условиях конкуренции образовательных учреждений всех ступеней образования (от ДООУ до профессиональных учебных заведений) приверженность инновационному характеру развития является определенным преимуществом. Однако выбор учреждением конкретного новшества (по глубине, характеру изменений, масштабу) не всегда обоснован, научно разработан; довольно часто выбор новшества оторван от реальных условий функционирования и потребностей образовательного учреждения. Недостаточное научное, методическое сопровождение внедрения изменений в образовании, слабое материально-техническое обеспечение, недостаток квалифицированных кадров и отсутствие возможности постоянного повышения их квалификации (протяженность территории региона, недостаточно развитое транспортное сообщение между значительной частью муниципальных районов и отдаленными поселениями, отдаленность большинства школ от научных центров и учреждений высшего профессионального образования, способных оказать научную и методическую помощь) – это лишь одна сторона процесса внедрения инноваций в регионе.

С другой стороны – любое нововведение должно быть ориентировано на сохранение потенциала и реализацию личностных ресурсов и возможностей каждого участника образовательного процесса. В таком контексте процесс внедрения нового в образовании может быть охарактеризован как социально-педагогическая проблема, отражающая следующее. Внедрение новшеств вызывает обоснованную тревогу и беспокойство родителей обучающихся, усиливая разрыв между педагогом, учреждением и семьей. Постепенное встраивание нововведений в образовательный процесс порождает на первых порах сложности рационального распределения учебной нагрузки и времени, вызывая физические перегрузки, психосоматические нарушения у детей и педагогов. Отсутствие понимания части нововведений обуславливает конфликтные ситуации между педагогами и администрацией, между педагогами и родителями, между педагогами и детьми. Разрыв между сущностью предполагаемого нововведения и сложившимися традициями отечественного образования и самого образовательного учреждения придает ему искусственность, чужеродность.

Рассматривая возможности образовательного учреждения к функционированию в режиме инновационного развития, следует отметить ряд недостатков, снижающих эффективность процесса внедрения новшеств и оценки их результата.

На стадии анализа возможностей образовательного учреждения и выявления проблем его развития:

- фрагментарность анализа деятельности учреждения, недостаточное понимание причинно-следственных связей проблем развития учреждения;
- отсутствие учета динамики результатов образования и функционирования самого учреждения при проведении анализа;
- односторонний характер рассмотрения причин недостатков в результатах образования, доминирование позиции негативной оценки уровня финансирования образования как основного условия успешного развития образования в целом и образовательных учреждений;
- декларативный характер оценки результатов деятельности учреждения образования, не всегда объективно представляющий реальную практику жизнедеятельности учреждений;
- неконкретность определения проблем образовательных учреждений в силу ограниченности количественных и качественных показателей развития учреждения, представляемых в его Программе развития.

На стадии поиска возможностей решения проблем функционирования образовательных учреждений и проектирования желаемого будущего с учетом внедряемых инновационных процессов:

- недостаточное понимание возможностей для повышения качества образования и встраивания планируемых нововведений в уже сложившийся уклад жизни учреждения;
- определенный консерватизм (даже – пессимизм) в понимании перспектив развития образования и конкретного образовательного учреждения;
- отсутствие системного подхода в понимании образа будущего, в частности, образовательное учреждение, его выпускники и социум рассматриваются в независимо друг от друга, без учета возможных социальных изменений в результате функционирования образовательных учреждений;
- нечеткость, абстрактность целей развития в контексте планируемых нововведений;

На стадии планирования изменений:

- планируемые изменения с учетом внедряемых новшеств не в полной мере отражают результаты проблемного анализа функционирования образовательного учреждения, выделенных «точек необходимого роста»;

- отсутствие иерархии целей планируемых изменений (выделения стратегических, тактических, промежуточных целей), что делает процесс их осуществления неконтролируемым и отчасти стихийным, неуправляемым;
- выбор неадекватных способов достижения целей планируемых изменений;
- вынужденный характер нововведений, их оторванность от реальной практики функционирования учреждения образования, без учета имеющихся материально-технических, кадровых и иных ресурсов.

На стадии реализации планов по внедрению нововведений в образовательном учреждении:

- нечеткость распределения обязанностей и ответственности между участниками образовательного процесса, несоответствие существующей в учреждении системы управления новым запросам;
- отсутствие понимания педагогами системы стимулирования участия в инновационной деятельности, ее размытость и неконкретность;
- несоответствие системы контроля, принятой в образовательном учреждении, внедряемым нововведениям.

Анализ нормативно-правовых документов, изучение опыта деятельности образовательных учреждений и научных разработок по рассматриваемой проблематике позволяет отметить, что реализуемые в региональных образовательных системах инновационные процессы в настоящее время сведены к следующему: изменение содержания образования, изменение системы управления образованием, внедрение системы оценки качества образования; структурная перестройка учреждений и всей региональной системы образования, нормативно-правовое, финансовое, информационное, кадровое, научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, развитие научной экспертизы внедряемых инноваций, мониторинга качества образования и повышения квалификации педагогических кадров. Механизмами реализации инновационных процессов (в этом случае механизмы понимаются как комплекс мероприятий, обеспечивающих достижение определенной цели) являются актуализация деятельности педагогической общественности по обновлению целей и содержания образования на уровне конкретного учреждения, стимулирование разработки новых образовательных программ с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов, создание системы психолого-педагогической помощи детям и

взрослым, развитие сетевого взаимодействия и общественных инициатив, ресурсное и кадровое обеспечение системы, изменение методики преподавания отдельных предметов, организации воспитательной работы, совершенствование системы управления образованием на уровне региона, муниципального образования или конкретного учреждения, развитие самоуправления и соуправления в различных коллективах, разработка и внедрение системы менеджмента качества в учреждениях образования различных ступеней, создание контрольно-оценочной системы.

При разработке Концепции инновационного развития образовательного пространства Верхнекамья необходимо учесть следующие положения:

- недостаточность, ограниченность кадровых, управленческих, материально-технических ресурсов в реализации приоритетов, определенных государственной образовательной политикой;

- программно-целевой подход в развитии и управлении региональной образовательной системой, выступающий в качестве действенного и эффективного механизма достижения цели за определенный интервал времени при ограниченных ресурсах;

- стратегический характер развития региональных образовательных систем, предусматривающий обеспечение непрерывного образования как одного из ведущих факторов экономического и социального прогресса, духовного обновления общества, обеспечивающих ориентацию на общечеловеческие ценности, вариативность, воспитание активности, независимости личности стремящегося к образованию человека, учет культурных традиций территорий;

- учет общих тенденций развития системы образования государства, а именно: сочетание общественного и государственного интересов и интересов каждой личности (объединение в процессе управления потребности, интересы и цели всех субъектов образования); научность (философские, социологические, психолого-педагогические законы и закономерности, раскрывающие сущность социально-экономических, общественно-политических изменений в обществе); объективность и конкретность (учет реальных условий, конкретных возможностей российской действительности, регионов); оптимальность и эффективность (выбор рациональных условий и способов организации образовательной деятельности, которые приведут к достижению поставленной цели в предполагаемые сроки с наименьшими затратами); системность (определение связей и

взаимодействия научных, культурно-просветительных, производственных и др. учреждений в едином комплексе образования);

- изменение подходов в образовании, – от старых моделей, ориентированных на потребности индустриального общества, – к новым, в большей степени отвечающим запросам современной инновационной экономики.

Таким образом, ориентированность инновационных процессов в образовании на более высокие темпы, что подчеркивается в нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательную сферу, наталкивается на ряд факторов, затрудняющих реализацию данной идеи: определенный консерватизм самой сферы образования и педагогических кадров, реализующих образовательные программы; богатство традиций российской системы образования, органично сочетающей в себе академичность, фундаментальность знания и практико-ориентированный подход в организации образовательного процесса; специфичность построения образовательного процесса в различных территориях страны и различных типах образовательных учреждений, отражающая региональный компонент, этнокультурные традиции и особенности, языковую среду; включенность и готовность педагогов как основных организаторов инновационного образовательного процесса к подобной работе; инициация инновационных процессов «сверху-вниз», определяющая роль педагога как исполнителя принятых решений по изменению системы образования в любых проявлениях; центрация инноваций на одной из ступеней или видов образования и отсутствие преемственности в ее реализации с другими ступенями или видами. К сожалению, это далеко не полный перечень условий и факторов, учет которых позволит избежать рисков в реализации инновационных процессов в образовательной системе региона.

Основания разработки Концепция внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство

Приступая к разработке концепции внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство, следует уточнить ряд значимых теоретико-методологических положений.

Региональное образовательное пространство не следует ограничивать организационной структурой системы образования определенной территории (наличием сети различных типов и видов образовательных учреждений). Региональное образовательное пространство в контексте планируемых нововведений необходимо рассматривать как совокупность следующих компонентов: ценностно-смысловой (миссия, стратегия развития образования

в регионе), процессуально-технологический (используемые и планируемые формы, методы, приемы, средства, педагогические технологии), организационный (условия успешного внедрения нововведений и функционирования региональной системы образования), психолого-педагогический (мотивация участников образовательного процесса к реализации новшеств, готовность к творчеству и творческому сотрудничеству).

Цель концепции - теоретико-методологическое и технологическое обеспечение внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство.

Для построения концепции внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство, основываясь на понимании сложности и многомерности природы новшеств и отношения к ним со стороны участников образовательного процесса, в качестве теоретико-методологического основания разрабатываемой концепции выбраны системный, культурологический, интегративно-деятельностный, средовый и личностно-ориентированный подходы, представленные в работах З.Г.Найденовой.

На конкретно-научном уровне данные подходы заключаются в следующем:

Системный подход рассматривается как общенаучная основа исследования проблемы внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство. С позиции системного подхода процедура внедрения новшеств предполагает выявление составных элементов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом. К внешним системообразующим факторам внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство можно отнести цель, отражающую характер развития общества в целом, а именно - обеспечение инновационного развития региональной образовательной системы. К внутренним структурным связям можно отнести связи между структурными элементами региональной образовательной системы, между этапами внедрения инновационных процессов и связи между различными компонентами собственно процесса внедрения новшеств.

В таком контексте системный подход позволяет:

- реализовать функцию определения стратегии инновационного развития региональной образовательной системы в рамках государственных инициатив;
- осуществить планирование инновационного развития региональной образовательной системы;
- организовать работу по внедрению новшеств в конкретных учреждениях образования и осуществлять ее методическое сопровождение посредством привлечения

уже существующих и вновь создаваемых организационных структур (малые творческие лаборатории, временные творческие или научные коллективы, творческие группы и др.);

- регулировать и координировать инновационную деятельность на уровне системы или учреждения образования (деятельность экспертных советов);
- выявить индивидуальную связь человека с социумом, культурой, идеалом и ценностями общества;
- осуществлять контроль/управление инновациями;
- обобщать и распространять опыт эффективного внедрения новшеств творческими коллективами, отдельными педагогами или учреждениями;
- транслировать результаты внедрения новшеств в массовую практику с целью формирования понимания различными группами людей, общественностью реализуемых государством, обществом и руководством учреждений инициатив в области образования.

Интегративно-деятельностный подход способствует ориентации процесса внедрения новшеств в региональное образовательное пространство на интеграцию: принципов построения образовательной системы в целом, отраженных в действующем законодательстве в сфере образования; принципов внедрения инновационных процессов; раскрытие целостности процесса внедрения новшеств с позиции планируемых изменений и вовлеченных субъектов (педагоги, учащиеся, родители, управленческие кадры и др.); выявление интегративно-функционального содержания деятельности различных субъектов образовательного пространства.

Реализация интегративно-деятельностного подхода при внедрении инновационных процессов в региональное образовательное пространство позволяет:

- обеспечить более или менее органичное включение инновационных процессов в сложившуюся функционирующую систему на уровне региона или учреждения образования;
- формировать целостное восприятие планируемых изменений на уровне образовательной системы и личности (обучающегося, педагога);
- предупредить возможное дублирование содержания деятельности организационных структур образовательной системы или конкретных специалистов в процессе внедрения новшеств;
- комплексно оценить эффективность планируемых нововведений с позиции сохранения и развития человеческого потенциала региона.

Культурологический подход предполагает рассмотрение внедрения новшеств в образование как процесса, имеющего социально-культурную обусловленность, отраженную в изменяющихся требованиях к системе образования со стороны общества и наполнении содержания образования новыми, актуальными социально-культурными смыслом, значением, ценностями.

Данный подход позволяет:

- определить степень соответствия внедряемых инновационных процессов цели формирования определенного социокультурного типа личности;
- осуществлять отбор оптимального содержания образования в позиции достижения целей образования;
- создать условия для самореализации, культурного самоопределения личности педагога, обучающегося в формируемом образовательном пространстве;
- создать культурную среду в образовательном учреждении как условия развития личности.

Средовой подход предусматривает опосредованное управление процессом внедрения новшеств в региональное образовательное пространство и представляет собой систему действий субъекта управления по созданию инновационной образовательной среды. При этом инновационная образовательная среда понимается как открытая система, которая аккумулирует в себе целенаправленно создаваемые организационно - педагогические, процессуально-технологические, кадровые, информационные ресурсы и основывается на единых ценностно-целевых основаниях, обеспечивая инновационность как способ и механизм развития региональной образовательной системы и, одновременно, развития региона. Инновационная образовательная среда выступает средством проектирования результата образования, действия субъекта управления ориентированы на приведение ее в соответствие с целями развития региональной образовательной системы.

Средовой подход позволяет:

- осуществлять стратегическое и тактическое управление процессом внедрения инноваций в образовательное пространство региона;
- оценивать реальные и потенциальные ресурсы образовательного пространства региона, проектировать оптимальные с точки зрения имеющихся ресурсов условия внедрения и реализации новшеств;

- обеспечить взаимодействие субъектов управления между собой и с другими субъектами образовательного пространства по формированию стратегии развития инновационной образовательной среды;
- активизировать возможности инновационной образовательной среды в реализации потенциала личности.

Личностно-ориентированный подход выступает как теоретико-методологическая стратегия и тактика внедрения инновационных процессов, предполагающая выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупности научного опыта. Результатом личностно-ориентированного подхода в рассматриваемом контексте является развитие мотивации и готовности субъектов образовательного пространства к инновационной деятельности, стремления к обогащению и пополнению знаний, осознание необходимости в овладении недостающими знаниями и умениями в реализации новшеств непосредственно в образовательном процессе и управлении внедрением новшеств.

С позиции синергетического подхода региональная образовательная система может быть охарактеризована как самостоятельная, саморазвивающаяся и саморегулирующаяся система, функционирующая под влиянием множества внутренних и внешних факторов. При этом внутренние факторы могут выполнять содействовать саморазрушению или поддержанию системы в состоянии равновесия. Существующие в региональной образовательной системе нормы, правила, закономерности определяют устойчивый характер ее развития. Внедрение инноваций в данную систему может изменить устойчивость и направленность развития региональной образовательной системы, однако внутренние факторы позволяют стабилизировать состояние всей системы. Такими факторами стабилизирующего действия могут выступать накопленный опыт образовательной практики в регионе, научно-исследовательский потенциал специалистов, сложившиеся традиции системы образования и др.

Синергетический подход позволяет:

- сохранить целостность рассмотрения региональной образовательной системы при анализе имеющихся ресурсов, проектировании и внедрении инновационных процессов;
- обеспечить стабильность развития образовательной системы;
- определить альтернативные пути развития региональной образовательной системы при сохранении возможности выбора способа и направления развития системы;

- снизить величину привлекаемых разнообразных ресурсов на внедрение и реализацию инновационных процессов за счет учета тенденций саморазвития образовательной системы.

Функционально-содержательные характеристики концепции внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство можно сформулировать, рассматривая внедрение инноваций как систему, как деятельность и как процесс.

Внедрение инновационных процессов в региональное образовательное пространство выступает как педагогическая система, включающая такие элементы, как целевой, содержательный, деятельностный, результативный. Характеризуя данные компоненты в контексте внедрения инновационных процессов, следует отметить. Целевой компонент включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности и процесса внедрения новшеств: от генеральной цели - всестороннего и гармонического развития личности и конкретных задач формирования отдельных ее качеств до совершенствования образовательной системы региона, обеспечения ее соответствия общероссийским и мировым тенденциям развития образования. Содержательный компонент отражает смысл, вкладываемый субъектами образовательного пространства как в общую цель модернизации образования, так и в каждую конкретную задачу, сформулированную на уровне региональной, муниципальной образовательной системы или конкретного учреждения образования. Деятельностный компонент отражает взаимодействие всех субъектов (педагогов и воспитуемых, родителей, управленцев системы образования всех уровней), их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат. Результативный компонент процесса внедрения инноваций отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в развитии региональной образовательной системы в соответствии с поставленной целью.

Одновременно следует подчеркнуть, что внедрение инновационных процессов в региональное образовательное пространство выступает и как социально-педагогическая система, отражающая социальные связи и отношения, определяющие характер развития региональной образовательной системы, ее социальный эффект для региона и каждого учреждения образования. Как социально-педагогическая система внедрение инноваций в образование обеспечивает образовательно-воспитательными средствами приращение человеческого капитала региона, рост интеллектуального потенциала населения. Собственно внедрение инноваций в образовательное пространство региона выступает как

открытая система, предполагающая взаимодействие всех субъектов образовательного процесса между собой, с общественностью, социальными партнерами с целью формирования у всех субъектов понимания происходящих изменений, внесения корректирующих действий на этапах разработки, внедрения инноваций, оценки промежуточных результатов. При этом корректировке подвергается ни сама инновация, а действия участников образовательного процесса по ее реализации. Основные усилия специалистов в рамках методического сопровождения внедрения инновационных процессов в образовательном пространстве региона должны быть нацелены на сохранение лучших традиций образования, учет региональной специфики, обеспечение органичного включения инновационных процессов в существующий режим функционирования образовательной системы в целом и отдельного учреждения в частности.

Рассматривая внедрение инновационных процессов в региональное образовательное пространство как педагогическую деятельность, необходимо охарактеризовать цель, мотивы, действия и результат. Цель внедрения инновационных процессов в региональное образовательное пространство, как уже отмечалось, совершенствование образовательной системы региона, обеспечение ее соответствия общероссийским и мировым тенденциям развития образования. Мотивом внедрения инновационных процессов в образовательное пространство региона выступает потребность государства, общества и личности в качественном образовании, обеспечивающим не только накопление и воспроизводство личностью или группой людей накопленного человечеством социального опыта и знаний, но и формирование конкурентоспособности как базовой характеристики личности, позволяющей ей успешно реализовать себя на рынке труда. Кроме того, мотивом может выступать осознание необходимости модернизации системы образования в условиях вхождения в европейское и мировое образовательное пространство (на уровне осмысления глобальных процессов) и осознание необходимости подготовки новых кадров для развития региона, сохранения народонаселения территории (на уровне осмысления проблем развития региона).

Действия по внедрению инновационных процессов в региональную образовательную систему направлены на ее приведение в соответствие комплексу сложившихся требований. При этом, требования затрагивают и организацию самой системы образования, и содержание образования, и его результат. С учетом синергетического подхода внедрение инноваций должно сочетать системный характер преобразований и учет сложившихся

внутренних механизмов самосохранения в виде традиций, опыта. Результатом внедрения инновационных процессов является успешное функционирование региональной образовательной системы, ее оптимальное преобразование и соответствие сложившимся тенденциям развития образования.

Как отмечалось выше, развитие региональных образовательных систем происходит, в основном, в условиях ограниченных ресурсов. Следует понимать, что ограниченность ресурсов имеет относительный характер (например, недостаточность финансирования стимулирует поиск новых способов привлечения дополнительных средств в сферу образования и, одновременно, более рационального использования имеющихся материальных средств). В связи с этим более значимыми для инновационного развития региональной образовательной системы становятся такие ресурсы, как:

1. Духовный потенциал общества (региона), который включает уровень общей культуры, созидательные качества проживающих на территории региона народов. Учитывая многообразие проживающих на территории Верхнекамья народов (русские, коми-пермяки, татары, украинцы, немцы, башкиры, мордва, удмурты, ханты, манси и др.), в контексте развития образовательной системы возможно использование таких национальных характеристик, как трудолюбие, стойкость, соблюдение и возрождение прогрессивных традиций и обычаев, национальную и религиозную терпимость, законопослушание, коллективность и др.

2. Интеллектуальный потенциал региона, который является частью духовного потенциала и характеризуется как уровень общеобразовательной культуры населения, профессиональной подготовки кадров, сложившиеся направления хозяйственной деятельности, внутрирегиональные и межрегиональные отношения и связи. При моделировании развития региональной образовательной системы следует учитывать сосредоточение большей части образованного населения, имеющего полное общее и высшее профессиональное образование, в городской местности¹, что связано с территориальной отдаленностью профессиональных образовательных учреждений и недостаточной востребованностью высшего профессионального образования в условиях прогрессирования лесоперерабатывающего и лесозаготовительного производства на севере края на фоне ограниченных сфер

¹ Результаты социально-педагогического исследования, проводившегося в 2007 году на территории Верхнекамья под руководством Г.И.Репринцевой

профессиональной деятельности в целом. Можно обнаружить гендерные основания различий в уровне образования населения. Большая часть женщин (82%), проживающих в сельской местности, имеет образование не ниже среднего специального, в то время как среди мужчин этот показатель характеризует 45% принимавших участие в анкетировании. Более высокий уровень образования женщин обусловлен их занятостью в образовательной, культурной и административной системе сельского поселения, с одной стороны, с другой – их ориентированностью на повышение уровня самообразования, педагогической культуры, изначально женской «сущностью», сохранившейся в сельской местности.

3. Научно-технический потенциал региона, который характеризуется не только уровнем развития науки и техники, но и профессионально-квалификационным составом научных работников, инженеров, рабочих и т.д. Следует отметить, что научные организации на территории Верхнекамья практически не представлены. Деятельность привлекаемых научных организаций на территории региона традиционно охватывает промышленные интересы и ориентирована на разведку имеющихся природных ресурсов, полезных ископаемых или решение чрезвычайных ситуаций техногенного характера (например, техногенная катастрофа в г.Березники Пермского края). В образовании научные организации и научные кадры привлекаются при проведении научных мероприятий (научно-практические конференции различных уровней, совместные научные исследования).

4. Информационный потенциал, который представляет собой систематизированную и классифицированную информацию, пригодную для эффективного использования во всех сферах общественно-полезной деятельности. Для системы образования региона положительным является наличие развитой информационной инфраструктуры, позволяющей оперативно реагировать на происходящие изменения в данной сфере, обмениваться опытом, совместно осуществлять планирование и реализацию проектов и новых идей.

Учитывая представленные ресурсы региональной образовательной системы, стратегии внедрения инновационных процессов в образовательном пространстве региона могут быть охарактеризованы следующим образом (З.Г.Найденова):

- стратегии «наращивания» - использование собственных инновационных разработок для повышения качества регионального образования;

- стратегии «заимствования» - использование инновационных идей, лежащих в основе чужих разработок, и создание на их основе конкурентно-способной продукции с использованием собственного потенциала;

- стратегии «переноса» - использование разработанных и апробированных на практике инновационных моделей образования, соответствующих требованиям времени.

При выборе стратегии развития региональной образовательной системы или конкретного образовательного учреждения следует понимать глубину планируемых преобразований, что определит стратегию частичных или системных изменений.

Тактиками инновационного развития образовательного пространства Верхнекамья выступают:

- разработка новых форм развития потенциала педагогических кадров, их обучения и переподготовки;

- организация комплексов «школа - научная организация», «образовательное учреждение - научная лаборатория», «школа - научный коллектив»;

- увеличение количества разнообразных образовательных учреждений, использующих различные образовательные программы или их сочетания;

- высокое качество образовательных услуг;

- обеспечение способности управления образовательными системами новыми характеристиками (создавать условия для развития самой системы; обеспечивать инновационную деятельность образовательных учреждений, координацию и экспертизу их деятельности; создавать механизмы отбора и оценки новшеств для широкого распространения; предоставления широких возможностей повышения квалификации, обмена опытом и получения научно-консультативных услуг для всех желающих; обеспечивать прогнозирование результатов развития системы образования).

Внедрение инновационных процессов в региональную образовательную систему как процесс предполагает отражение механизмов, форм, методов и средств достижения обозначенной цели и результата.

Оптимальными механизмами внедрения инновационных процессов в образовательном пространстве Верхнекамья и достижения обозначенных целей являются: формирование корпуса инновационных педагогических кадров из состава действующих специалистов и выпускников педагогических вузов; организация взаимодействия образовательных учреждений с научными организациями и центрами; разработка основных

образовательных программ различных ОУ и критериев оценки качества образования, отражающих современные тенденции развития образования; совершенствование системы управления.

Учитывая имеющиеся разработки в области менеджмента организаций, можно выделить факторы успешного внедрения инноваций в образовательные учреждения, а именно: психологические характеристики персонала; структурные характеристики организации; характеристики окружения. В контексте рассматриваемой системы следует подчеркнуть наличие профессионального сообщества, отраженного в деятельности малых творческих лабораторий в образовательных учреждениях различных видов, методических объединений специалистов различной направленности (учителя начальных классов, учителя-предметники), школы руководителей. Подобные формы деятельности профессионально-педагогического сообщества позволяют осуществлять самообразование и взаимообразование педагогов, разрабатывать и внедрять новые формы и методы обучения и воспитания, активизировать научно-исследовательскую деятельность. Однако готовность педагогов к инновационной деятельности недостаточная, о чем свидетельствует их ориентированность на использование зарекомендовавших себя форм, методов взаимодействия с детьми, решения отдельных педагогических ситуаций и задач. Реализация новых образовательных программ, работа по новым учебникам представляет собой сочетание нового и накопленного ранее материала (раздаточные материалы, контрольно-измерительные материалы, индивидуальные карточки с заданиями). Такое сочетание, с одной стороны, выступает фактором сохранения лучших традиций в образовании, накопления и распространения эффективных форм и методов обучения и воспитания. С другой стороны, не всегда использование «старых» и «новых» форм и методов оправдано, отвечает целевой установке и содержанию новой идеи, заложенной в той или иной программе, учебнике. Соппротивление новшествам (чаще – психоэмоциональное) связано с осознанием того, что нововведения всегда сопровождаются усилением нагрузки, связанной с необходимостью принятия новой идеи, ее переработки и осмысления, включения в устоявшийся образовательный процесс, разъяснения родителям и др. Следует отметить, что готовность к инновационной деятельности частично зависит от стажа, возраста педагогов. Возрастной состав педагогов, практикующих в общеобразовательных учреждениях региона, учреждениях дошкольного образования, в основном, старше 35-40 лет; стаж работы в образовании – 10 лет и более. Представленные

характеристики в ситуации изолированности образовательных учреждений от научных центров, ограниченности научно-исследовательской деятельности педагогов, «социальной депрессивности» значительной части территории Верхнекамья усиливают консерватизм практикующих специалистов, стремление облегчить профессиональную деятельность.

Результаты исследований свидетельствуют, что успеху внедрения новшеств в учреждении способствуют:

- гибкость организационной структуры, проявляющаяся в способности организации создавать временные структурные единицы, творческие коллективы или группы, ориентированные на достижение четко поставленных конечных целей, и обеспечивать координацию совместных действий с учетом объективных факторов;
- общая культура организации, отражающая характер взаимоотношений между членами коллектива, ценности коллектива;
- стиль руководства;
- информированность членов организации о проблеме, демонстрация недостатков в ее деятельности;
- информированность членов организации о достоинствах новшества;
- вовлечение персонала в процесс планирования инновационного развития учреждения и управления им;
- наличие четко поставленных целей и осознание членами коллектива зоны своей персональной ответственности;
- хорошее планирование процесса изменений;
- наличие поддержки планируемых и внедряемых новшеств в организации;
- мотивированность исполнителей (существование адекватных вознаграждений);
- способность руководства анализировать причины сопротивления персонала нововведениям и применять адекватные методы для его преодоления;
- организация обучения персонала;
- регулярный и эффективный контроль за ходом процесса внедрения;
- наличие отлаженной системы коммуникаций.

Формы, методы и средства внедрения инновационных процессов в образовательное пространство региона можно характеризовать с позиции сформулированных механизмов, а именно: формирование корпуса инновационных педагогических кадров из состава действующих специалистов и выпускников педагогических вузов; организация

взаимодействия образовательных учреждений с научными организациями и центрами; разработка основных образовательных программ различных образовательных организаций и критериев оценки качества образования, отражающих современные тенденции развития образования; совершенствование системы управления.

Инновационные кадры, как отмечает В.Л.Моложавенко, определяются как кадры, обладающие инновационным потенциалом, т.е. совокупностью взаимодействующих и взаимосвязанных ресурсов, необходимых в процессе осуществления инновационной деятельности и обеспечивающих достижение стратегических целей и задач (Г.В. Варламов); мотивированные к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационной экономики (Н.В. Астафьева); проявляющие высокий уровень креативности, умения понимать и выявлять проблемы и находить для них нестандартные решения, умения работать в команде (И.И. Харченко); владеющие компетенциями, востребованными в инновационной экономике (В.П. Бусыгин). На основе анализа различных авторских позиций В.Л.Моложавенко инновационные кадры характеризует следующим образом: это работники предприятий, учреждений и организаций различных форм собственности, способные нестандартно мыслить, умеющие внедрять новые разработки и стремящиеся к инновационным преобразованиям своей деятельности с целью получения технологически или экономически выгодных результатов.

Подготовка специалистов с представленными характеристиками предполагает изменение системы профессионально-педагогической подготовки и переподготовки, включая: создание среды учреждений профессионального образования, стимулирующей поиск оптимальных путей инновационного развития учреждения, где работает специалист, и способы личностного и профессионального роста и самосовершенствования специалиста (в том числе и формирование готовности к внедрению новшеств и ответственности за результат); новые формы, методы и технологии обучения специалистов-слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки и студентов педагогических вузов, обеспечивающие «естественную включенность» и эмоциональное принятие нового; обеспечение формирования опыта инновационной деятельности личности; стимулирование осознания личностью своей роли в инновационном развитии региона на счет проблемного характера обучения, ориентированности на запросы и потребности конкретного региона, образовательного учреждения. Следует подчеркнуть, что новые формы и методы обучения в системе профессиональной подготовки и

переподготовки педагогов должны органично сочетаться с формами и методами, учитывающими реальный образовательный потенциал студентов или слушателей. Кроме того, организация образовательного процесса должна обеспечивать субъектную позицию каждого и активизировать мыслительную деятельность, что содействует не только приращению знаний, но и профессиональных умений/ компетенций будущего или практикующего специалиста.

Если рассматривать профессиональное образование, подготовку и переподготовку педагогических кадров с позиции идеи непрерывности, то следует подчеркнуть необходимость создания непосредственно в учреждении общего образования среды, стимулирующей поиск и внедрение новшеств. Именно этот аспект объективно обеспечен в системе образования новыми образовательными стандартами, внедрением новых образовательных программ, учебно-методических комплексов и т.д. Возникает ситуация рассогласованности: в учреждениях общего (в частности – начального) и дошкольного образования введены новшества, а в учреждения профессионального образования еще не готовы к обеспечению подготовки педагогов в данном направлении. Именно здесь возникает необходимость повышения мобильности педагогических вузов, их реакции на нововведения в рамках сохранения содержания государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по педагогическим специальностям.

Вариантом решения проблемы выступает развитие и расширение сети социального партнерства с некоммерческими организациями, научными центрами и учреждениями, способными реализовать программы краткосрочных курсов повышения квалификации с учетом запросов конкретной школы (программы профессиональной переподготовки также регламентируются государственными требованиями к содержанию подготовки специалистов, что снижает их мобильность). При этом возможно сотрудничество не только с крупными научными школами, центрами; альтернативой выступает сотрудничество с кафедрами функционирующих в регионе вузов, осуществляющими научно-исследовательскую деятельность, содержательно близкую к интересам школы, детского сада или иного учреждения образования. Договорные отношения, научное руководство, совместные научные мероприятия – варианты реализации партнерских отношений между учреждениями образования и научными учреждениями и лабораториями. Результатом сотрудничества должны стать разработки, проекты, программы, позволяющие получить технологически и экономически выгодный результат.

Внедрение новых образовательных стандартов на различных ступенях общего и профессионального образования, само по себе являясь новшеством, стимулирует новшества локальных уровней и требует разработки образовательных программ учреждений образования с учетом уже реализуемых, ранее внедренных новшеств. Решение данной задачи относится к сфере организационно-управленческой деятельности и реализуется посредством согласования положений образовательной политики федерального и регионального уровней, разработки и принятия оптимальных управленческих решений (с позиции ресурсов образовательной системы региона) о новшествах, их внедрении и распространении. На практике широко используется модель: внедрение в учреждении образования новшества на уровне эксперимента, распространение опыта по внедрению новшества, закрепление новшества как обязательного элемента образовательной практики. Материальное и финансовое подкрепление процесса внедрения новшеств обеспечивает включение новых субъектов в инновационную деятельность, однако не всегда обеспечивает качество процесса. Это обстоятельство обуславливает необходимость формирования ценностно-целевой установки на инновационную деятельность у будущих и практикующих специалистов на фоне сохранения материального стимула.

В современной образовательной теории и практике сложилась более или менее определенная система критериев оценки качества образования, базирующаяся на компетентностном подходе. Следует подчеркнуть, что реализация данного подхода в образовательной практике требует пересмотра не только форм и методов организации образовательного процесса, но и его оценки. Используемые сегодня методы оценки качества образования (ЕГЭ, тесты, анкетирование родителей, работодателей и др.) в большей мере ориентированы на «знаниевый компонент» и репродуктивный уровень. Вне поля оценки остаются умения и владения специалиста или выпускника школы. Функционирующая на уровне региональной образовательной системы процедура мониторинга знаний обучающихся, предусмотренная для обучающихся 1-х, 4-х классов, довольно часто становится лишь «фрагментом» федеральных и муниципальных мониторингов и процедуры оценки знаний обучающихся внутри учреждения, создавая достаточно некомфортную для обучающегося ситуацию развития. Возникает необходимость

согласования содержательных и процедурных, организационных и технических аспектов оценки качества образования.

Совершенствование системы управления, как механизм внедрения инновационных процессов в региональную образовательную систему, предполагает переход на программно-целевой и/или проектный метод управления, сочетание стратегического и тактического планирования с учетом требований государства к системе образования и специфики региональной образовательной системы, предоставление большей свободы муниципальным органам, осуществляющим управление образованием, в выборе приоритетов развития образовательной системы.

Таким образом, представленные концептуальные основания внедрения инновационных процессов и обозначенные механизмы внедрения призваны повысить эффективность функционирования образовательных систем различных уровней – от региональной до уровня образовательной организации, обеспечивая тем самым достижение нормативно-закрепленной цели системы образования.

Список использованной литературы

1. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе [Текст] /В.С.Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. - 352 с.
2. Милькевич О.А. Моделирование системы оценки качества образования в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов [Текст] /О.А.Милькевич// ФЭн-наука. 2013. - № 2 (17).- С. 28-30.
3. Милькевич О. А. Особенности моделирования инновационного развития региональной образовательной системы [Текст] /О.А.Милькевич //Актуальные проблемы естественных и гуманитарных наук. -2011. -№ 11 -С. 236-240.
4. Milkevich O. Value-semantic space of modern education/Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies, 2015, No.1. (7) (January-June)/ Volume VIII. “Harvard University Press”, 2015. – P. – 281-287.
5. Моложавенко В. Л. Педагогическая концепция подготовки инновационных кадров в региональном университетском комплексе: автореф. дис. д-ра пед. наук [Текст]/ В.Л.Моложавенко. Челябинск, 2010.
6. Найденова З.Г. Развитие инновационной региональной системы образования на основе гуманизации [Текст] /З.Г.Найденова – СПб.: ЛОИРО, 2009. – 202 с.

7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.В.Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

© О.А.Милькевич, 2015.

УДК 377

Н.Н.Северин

д.т.н., профессор, профессор кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях»

В.Ю.Радоуцкий

к.т.н., доцент, профессор кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях»

Е.Г.Ковалева

к.т.н., ст. преподаватель кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях»

Белгородский государственный технологический университет

им. В.Г. Шухова

г. Белгород, Российская Федерация

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ

Совершенствование системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России осуществляется в рамках определенной педагогической концепции. Педагогическая концепция при этом имеет свою структуру и содержание. Система профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России направлена на решение проблемы формирования у них профессиональных и личностных качеств.

Проблема формирования профессиональных и личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России в ходе профессиональной подготовки в настоящее время решается с позиций системно-структурного (структурно-системного), системно-деятельностного, программно-целевого, профессионально-личностного (лично-профессионального) подходов. Дадим характеристику основных подходов к проблеме формирования личностных качеств сотрудника ГПС МЧС в процессе профессиональной подготовки.

Системно-структурный (структурно-системный) подход. В научной литературе [1, с. 181] используют оба названия этого общенаучного метода, но чаще используется термин «системный подход», потому, что всякая система, несомненно, предполагает наличие структуры. Данный подход дает возможность рассмотреть объект исследования как совокупность структурных компонентов, функциональных связей и отношений, которые обуславливают определенную целостность, устойчивость и его внутреннюю организацию. Общенаучная разработка данного подхода представлена исследованиями А.Н.Аверьянова, Б.Г.Афанасьева, А.И. Ракина, И.Т. Фролова и др., а в педагогической литературе достаточно глубоко этот подход разработан Б.С. Гершунским, Т.А.Ильиной, Н.В. Кузьминой и др.

Системный подход – это, прежде всего, общенаучный метод анализа всех факторов, кроме того, данный подход, представляет возможным использования идей в интеграции методов и приемов, сопряженных с принятием решений, направленных на реорганизацию процесса профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России. В качестве таких факторов принято выделять содержательный и мотивационный аспект деятельности; цели, продукты, средства деятельности; «операционную» структуру деятельности.

Основой применения системно-деятельностного подхода, по мнению исследователей, могут стать следующие концептуальные положения:

- профессиональная деятельность сотрудников ГПС МЧС носит системный характер, системообразующим элементом которой является цель;
- структуру профессиональной деятельности составляют следующие элементы: мотив, потребность, цель, действие, операции, условия деятельности, результаты, контроль и коррекция;
- процесс профессионального становления сотрудников ГПС МЧС образует структура обучающей деятельности как единство двух противоположных видов деятельности, каждая из них является подсистемой и составляет устойчивую взаимосвязь целевого, содержательного, операционно-действенного, стимулирующе-мотивационного и оценочно-результативного компонентов.

Таким образом, использование системного подхода для нашего исследования имеет немаловажное значение для четкой постановки проблемы и для использования его как одного из возможных подходов, позволяющего решить задачи формирования

профессиональных и личностных качеств сотрудников ГПС в процессе профессиональной подготовки.

Сущность *программно-целевого подхода* заключается в том, что этот метод структуризации, применяемый при решении задач комплексного планирования и управления, предполагает объединение в интегративном представлении целей, сроков, руководства, управления и исполнения. Связи, устанавливающиеся между этими явлениями, обеспечивают их взаимодействие в составе целостного профессионального образования сотрудников ГПС МЧС России, которые воспринимаются в качестве системы особого рода.

Программно-целевой подход представляет собой конкретизацию системного подхода. Г.Н. Сериков (1994) [2, с. 47] определяет данный подход как способ постановки целей и задач, направленных на высокие конечные результаты. Данный факт является весьма существенным.

Профессионально-личностный-деятельностный подход. Данный подход предполагает моделирование личности сотрудника ГПС МЧС и организацию процесса его профессионального становления, а также формирование личности и профессиональной деятельности [3, с. 154].

На формирование личности будущего сотрудника ГПС как профессионала направлены *профессионально-личностный и личностно-профессиональный подходы*, которые как раз лишены указанного выше недостатка. Данные подходы по своей сути идентичны. В рамках этих подходов основное внимание уделяется высокому уровню интеграции личностной позиции сотрудника ГПС, его профессиональных знаний и умений. Данное единство представляет собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого задает цели профессиональной подготовки и формирования личности специалиста ГПС МЧС России. Суть этих подходов заключается в выявлении актуальных свойств личности современного специалиста ГПС МЧС России и в опоре на эти свойства при моделировании основных направлений и содержания его подготовки в системе профессионального становления.

Мы сочли необходимым и возможным расширить данный подход рефлексивным аспектом в силу того, что любая подготовка, и профессиональная в том числе, является субъективной.

Субъективность профессиональной подготовки состоит в том, что она осуществляется непосредственно познающим объектом, цель и мотив зависят от самого индивида и уровня его индивидуального сознания (самосознания).

Вопрос о взаимосвязи творческой подготовки сотрудника ГПС МЧС России с его самосознанием имеет важное методологическое значение для нашего исследования. Самосознание стимулирует творческую активность и опосредует формирование внутренних мотивов и ценностей. Авторы определили рефлекссию как наблюдение, которое направлено на внутренние действия сознания, внимание к тому, что происходит внутри человека. Рефлексивные процессы направлены на развитие самосознания, на осмысление и ориентацию действий субъекта (интеллектуальная рефлексия), на самоорганизацию, движение через самопознание и самоанализ себя, своего состояния, своей мыслительной деятельности, целостного «Я» (личностная рефлексия), и через осмысление (анализ) человеком личности и деятельности партнера по совместной деятельности, взаимоотображения субъектами друг друга.

Тезис о творческой деятельности как системе с рефлексией доказан во многих философских и психологических исследованиях [4, с. 101]. Философы, педагоги указывают на то, что рефлексия содержит в себе как критические, так и эвристические начала. Рефлексия выступает как источник нового знания. Установлено, что ведущая познавательная функция рефлексии реализуется как осознание средств решения поставленных задач через определение путей их поиска. Главная функция рефлексии – обеспечить устойчивость включения «Я» в этот процесс [5, с. 480; 6, с. 356].

Любой творческий процесс не может быть охарактеризован вне личностного фактора. Большинство ученых подчеркивают, что доминирующей ценностной ориентацией личности специалиста должна стать потребность в творческом самовыражении, самореализации.

Проявляя себя в деятельности, личность стремится приобрести определенный социальный статус.

Следует заметить, что каждый из описанных подходов представляет собой качественно новый, относительно самостоятельный тип средств научного познания, имеющий свои характерные черты и положительные стороны. К таковым можно отнести:

- рассмотрение профессиональной подготовки специалистов ГПС МЧС как системы с учетом всех факторов, действующих на данное педагогическое явление (системно-структурный подход);

- необходимость разработки личностного аспекта системы профессиональной подготовки специалистов ГПС МЧС, учета интересов, склонностей обучающихся их потенциальных возможностей (профессионально-личностный-деятельностный подход);

- формирование личности специалиста ГПС МЧС как профессионала через организацию различных видов профессиональной деятельности в процессе подготовки, максимально приближенной по содержанию к условиям профессиональной деятельности (профессионально-деятельностный, личностно-деятельностный, личностно-профессиональный подходы);

- ориентация на определенное качество профессиональной подготовки и гарантированный результат (программно-целевой, технологический подходы), полученный благодаря оптимальному использованию имеющихся условий и возможностей (оптимизационный подход).

Анализ литературы по специфике профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС, в условиях которой непосредственно происходит формирование личностных качеств и профессиональное становление [7, с. 36; 8, с. 10], позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования личности специалиста ГПС МЧС России находится сегодня в ряду важнейших педагогических проблем, требующих серьезного изучения и решения. Ее актуальность обусловлена возросшей потребностью общества в творческой личности специалиста ГПС МЧС России, обладающей высоким уровнем профессионализма, компетентности, творческой инициативы, обладающей фундаментальной профессиональной подготовленностью; недостаточной теоретической и практической разработанностью системы формирования личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС в процессе профессионального становления.

2. При организации процесса формирования профессионализма у сотрудников ГПС мы обращаем внимание на взаимосвязь между качеством профессиональной подготовки и эффективности профессиональной деятельности. Исходным пунктом которой, являются цели профессионального обучения, направленные на передачу сотрудникам ГПС накопленного опыта. Цели профессиональной подготовки выражены в форме качеств, которые сотрудники ГПС должны приобрести по мере усвоения содержания профессионального образования.

3. В ходе анализа процесса формирования личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС авторами выделены качества, способствующие успешному осуществлению поставленных задач, достижению поставленных целей:

- по отношению к обществу, Родине, народу – патриотизм, верность воинскому долгу, ответственность, самоотверженность и др.;
- деловые качества (профессиональная сфера): дисциплинированность, трудолюбие, прагматичность, мужество, выдержка, самообладание, стойкость, принципиальность, смелость, бескорыстие, решительность;
- качества, характеризующие отношение к другим людям (сфера взаимодействия между людьми, сфера общения): доброжелательность, общительность, коллективизм, справедливость, терпимость, требовательность, вежливость, чуткость, отзывчивость;
- качества, характеризующие отношение к жизни (эмоциональная сфера): жизнелюбие, разносторонность, оптимизм, увлеченность, активность;
- индивидуальные качества, повышающие самооценку (сфера собственного «я»): аккуратность, самостоятельность, скромность, гордость, взыскательность, организованность, рискованность, честь.

4. Компонентами профессиональных и личностных качеств сотрудника ГПС, которые бы позволили ему с учетом собственных возможностей и потребностей эффективно реализовывать свой потенциал, являются: личностный (самостоятельность, способность к самозанятости, творческий подход к делу, умение доводить его до конца; постоянное обучение и обновление своих знаний; гибкость мышления; наличие абстрактного, системного мышления; умение вести диалог, общительность, активность, жизненный оптимизм; сформированная нравственная позиция); профессиональный (профессиональную мобильность и компетентность; жизнестойкость и др.) и полипрофессиональный (навыки общения с людьми, саморазвитие, самодисциплина, эмоциональный настрой и др.).

В ходе анализа проблемы была выявлена ее тесная связь между профессиональным становлением сотрудника ГПС МЧС и процессом подготовки к профессиональной деятельности, а именно – с формированием личностных качеств. Это позволяет исследовать педагогический процесс в пожарных частях с точки зрения его ориентации на формирование у сотрудников ГПС личностных качеств и способности к саморазвитию.

В настоящее время основным типом профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России становится не усвоение готовых практических навыков, а творческая деятельность по конструированию новых способов профессиональной деятельности, по ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Новой познавательной парадигме должен соответствовать и новый тип профессионального обучения, ориентированный непосредственно на подготовку сотрудника ГПС к эффективному выполнению профессиональных действий. В соответствии с данными обстоятельствами, исходя из социального заказа, изменяется цель профессионального обучения - основной системообразующий элемент диалектической системы подготовки сотрудника ГПС МЧС России [9, с. 192].

Цель обучения приобретает особенные установки и ориентиры: формирование активно-творческой личности, формирование личности, способной к саморазвитию в процессе профессионального обучения, и, как результирующий ориентир, формирование личностных качеств в процессе профессионального становления. Эффективная организация процесса по достижению вышеназванной цели возможна при глубоком понимании сущности базовых понятий, входящих в содержание целей профессионального обучения. Таких понятий два: «саморазвитие» и «профессиональная компетентность». Дадим им подробную характеристику.

В большинстве словарей саморазвитие трактуется как внутренне необходимое самопроизвольное изменение системы, определяемое ее противоречиями. В педагогике, рассматривающей человека как сложную систему, функционирующую на основе биопсихосоциальных факторов в сложной, противоречивой среде познания, понятие «саморазвитие» приобретает специфический оттенок.

Изучение закономерностей процесса развития личности сотрудника ГПС МЧС предполагает выявление роли активности самого человека в этом процессе, выявление источников данной активности. Надо отметить, что данная проблема давно находится в центре внимания психологов и педагогов, поэтому различия в точках зрения на ее решение вполне естественны. Остановимся на наиболее характерных подходах к выявлению сущности саморазвития личности сотрудника ГПС МЧС.

Развитие - это форма движения от более простого к более сложному на основе разрешения противоречий. Задача психологии и педагогики заключается в установлении специфики развития, в данном случае - развития личности обучающегося.

В отечественной науке, утвердился деятельностный подход к характеристике личности. Данный подход помогает понять социальную обусловленность личности, которая существует и реализуется во взаимоотношениях с общественной средой.

Отдельной, весьма важной проблемой является определение взаимоотношения биологического и социального в развитии человека или же ограничимся констатацией, что процесс становления и развития человеческой личности является сложным взаимодействием социального и природного, сознательного и бессознательного, подчеркивал С.Л.Рубинштейн (1978), внешнее действует, преломляясь на внутреннем мире человека, через взаимодействие с ним.

Безусловно, рождаясь, человек уже имеет способности к развитию. Как отмечал П.К.Анохин (1966): «...Много из того, что мы считаем специфически человеческим, приобретенным человеком после рождения, на самом деле содержится в нашей генетике, заготовлено в нашей природе...». Реализация природных способностей осуществляется посредством социальной среды, формируется сознание человека, развивающееся в процессе деятельности. «Со временем человек приходит к осознанию необходимости целенаправленного самоизменения в развитии своей личности. Процессы самоизменения, приводя к развитию личностных свойств, психики человека, становятся синонимами саморазвития, которое, таким образом, выступает как движущая сила и механизм развития личности»... - отмечает Л.И.Рувинский (1984).

Дальнейшие поиски в определении сущности развития приводят к деятельности как источнику самодвижения психики человека. Так, А.Н.Леонтьев (1975) делает вывод, что «процесс развития деятельности представляется так, как он совершается в деятельности: как самодвижение, как изменение непрерывного поиска активности... Этот поиск активности существует, разумеется, лишь при наличии внешних условий. Последние своим непрерывным воздействием не только питают этот поток, но и вмешиваются в его внутренние движущие отношения, изменяют их и через них определяют его».

Нас больше всего интересуют отмеченные А.Н.Леонтьевым (1975) внешние условия и то, как они вмешиваются в движущие отношения. Как отмечалось ранее, основу развития составляют изменения, определяемые противоречиями. В учебной деятельности противоречия – это трудности, которые выявляются в результате осознания обучающимся неспособности получить ответы на вопросы, важные в достижении поставленной цели при овладении специальностью сотрудника ГПС МЧС России [10, с. 182].

На одни вопросы ответы появляются без особых затруднений. На другие мгновенной реакции не последует, но, поразмыслив, сотрудник ГПС все-таки находит ответ. Это задачи. Задача означает вопрос, ответ на который может быть получен, исходя из наличной системы знаний. Наконец, существует третий тип вопросов, ответы на которые из наличной системы знаний получены быть не могут. Система знаний оказывается недостаточной. Ее нужно принципиальным образом дополнить, а иногда и просто пересмотреть. Последний круг вопросов можно назвать проблемными: ответ на них предполагает выход за пределы наличного знания. «Если задача уточняет картину мира, - отмечает О.А.Долженко (1995), - то проблема ее меняет».

Проблемность – спутник любой человеческой жизни. Осознав проблемность ситуации, человек оказывается лицом к лицу с непознаваемым, не поддающимся осмыслению. Разрешить проблемную ситуацию - значит преодолеть разрыв между наличным и необходимым знанием [11, с. 37].

Особенность проблемности состоит в том, что, создав образ будущего, введя в него в качестве возможного отсутствовавший элемент, а точнее принцип снятия противоречия, мы коренным образом меняем свои представления о прошлом и возможном будущем. Это происходит вследствие возникновения нового системообразующего фактора, который, переструктурирует наличную систему знаний, расширяет систему ценностных ориентации и целевых установок, что особенно важно при формировании личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России в процессе их профессионального становления.

В проблемности заключена возможность изменений, связанных с переходом сотрудника ГПС МЧС в качественно новое состояние. Если проблема разрешится благодаря личным усилиям сотрудника ГПС, то в этом случае налицо явление его самодвижения, саморазвития по вертикали познания [6, с. 73].

Таким образом, на основе изложенных подходов к пониманию сущности саморазвития можно сформулировать определение данного понятия: саморазвитие - это планомерная, систематическая работа сознания сотрудника ГПС, направленная на совершенствование методов познания посредством разрешения возникающих в процессе профессиональной деятельности противоречий в форме проблем.

В режиме саморазвития сотрудник ГПС МЧС выходит за рамки традиционной культуры, формирует новые знания, новые приемы и методы познания, превращается в самодвижущуюся систему. Применительно к профессиональной деятельности данное

свойство человека будет характеризоваться прежде всего способностью человека выходить за рамки круга основных профессиональных обязанностей, привнося в них новое, творческое, прогрессивное. Такая способность сотрудника ГПС МЧС является одной из главных составляющих его профессиональной компетентности к эффективному выполнению своих действий.

Понятие «компетентный» в Словаре русского языка С.И. Ожегова определено как знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области специалист. В энциклопедическом словаре указывается, что слово «компетентный» происходит от латинского «*competo*» - добиваюсь, подхожу, и означает знания и опыт в той или иной области.

Следует отметить, что проблема профессиональной компетентности в настоящее время является одной из малоисследованных, но в последнее время к ней все чаще обращаются ученые, работающие в сфере педагогики. В своем исследовании мы основывались на трудах отечественных ученых, а также на работах ряда зарубежных авторов [12, с. 35; 13, с. 12].

Проблемы профессиональной компетентности исследовались в профессионалогии учеными, однако единого мнения относительно содержания этого понятия не выработано. Из этого вытекает необходимость подробно остановиться на определении места категории «профессиональная компетентность».

Объективное содержание профессиональной компетентности раскрывается с использованием системного подхода к анализу, в основе которого лежит понимание сути профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС.

В общественных функциях труд выступает в разнообразных формах, при этом резюмирующей функцией труда выступает «функция дальнейшего безграничного развития человечества».

Разделение труда выступает закономерностью процесса общественного развития. Отражение этого явления в профессиональной деятельности проявляется в становлении профессиональной структуры общества.

Исследование сущности феномена профессий через анализ генезиса становления этого явления позволяет выделить признаки профессий и их взаимосвязь с категорией «профессиональная компетентность»:

1) любая профессия проявляется обычно в результате действия объективных закономерностей, из чего следует, что и уровень профессиональной компетентности сотрудника ГПС МЧС России задается объективными факторами;

2) профессия всегда персонифицирована, следовательно, и профессиональная компетентность сотрудника ГПС МЧС имеет форму личного выражения;

3) профессия выступает как форма личностного самовыражения и как продукт общественной потребности в конкретном виде профессиональной деятельности;

4) профессия приобретается двумя путями: путем профессионального обучения и в результате длительной практической деятельности, то есть приобретения профессионального опыта. Путь профессионального обучения является предпочтительнее, так как предлагает наиболее эффективный способ усвоения сути профессиональной деятельности. Поэтому закономерна эволюция процесса стихийного приобретения профессиональной компетентности в сторону ее сознательного, организованного формирования.

Под профессиональной культурой принято понимать часть общей культуры, она определяет и составляет основное содержание последней. В свою очередь профессиональная культура личности включает в себя профессиональный опыт (знания, навыки, умения), а также духовный компонент, представленный личностными качествами, приобретенными индивидом в процессе профессиональной деятельности [14, с. 176].

С целью определения наиболее ценных личностных качеств необходимых сотруднику ГПС МЧС России был проведен опрос специалистов ГПС МЧС по Белгородской области. В опросе принимали участие 137 респондентов. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Ранговая структура наиболее ценных личностных качеств
сотрудника ГПС МЧС России (n=137)**

Значимость (ранговое место)	Личностные качества	Ранговый показатель (%)
1	Верность профессиональному долгу, ответственность, честь	15,7
2	Мужество, выдержка, самообладание	14,3
3	Смелость, решительность, рискованность	12,1
4	Самоотверженность, взаимовыручка,	10,7

	КОЛЛЕКТИВИЗМ	
5	Трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость	10,2
6	Принципиальность, взыскательность, организованность	9,8
7	Аккуратность, самостоятельность, скромность	9,3
8	Доброжелательность, общительность, вежливость	7,9
9	Чуткость, отзывчивость, оптимизм	5,7
10	Активность, разносторонность, увлеченность	4,3

Личностно-деятельностная сущность феномена профессиональной культуры означает умение работать творчески, с максимальной отдачей, настойчиво, с минимальными затратами энергии.

Результаты проведенного ранжирования легли в основу создания классификации личностных качеств сотрудников ГПС МЧС России, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, в том числе и в экстремальных условиях ликвидации пожаров (табл. 2).

Профессиональная культура находит свое выражение в профессиональном мастерстве. Последнее, в свою очередь, является персонифицированной характеристикой уровня усвоения профессиональной культуры.

В современных исследованиях профессиональное мастерство рассматривается в широком смысле этого слова как обладание профессиональным опытом в какой-либо области профессиональной деятельности, а в узком смысле означает высшую ступень квалификации специалиста, граничащую с искусством.

Таблица 2

**Классификация личностных качеств сотрудника ГПС МЧС России,
необходимых для эффективной профессиональной деятельности**

№ п/п	Группы необходимых личностных качеств сотрудников ГПС МЧС России
1	Социальная сфера (по отношению к обществу) – патриотизм, верность профессиональному долгу, ответственность, самоотверженность, честь

2	Профессиональная сфера (по отношению к профессиональной деятельности) – трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость, смелость, решительность, принципиальность, бескорыстие, рискованность
3	Сфера взаимодействия между людьми (по отношению к членам коллектива) – коллективизм, общительность, доброжелательность, терпимость, справедливость, вежливость, чуткость, отзывчивость
4	Эмоциональная сфера (по отношению к жизни) – оптимизм, жизнелюбие, увлеченность, разносторонность, активность
5	Сфера собственного “Я”(по отношению к себе) – самостоятельность, скромность, гордость, аккуратность, взыскательность, организованность

Основными чертами профессионального мастерства являются: высокий уровень профессиональных умений, отличное владение знаниями, приемами и навыками, обеспечивающими высокую эффективность труда; индивидуальный почерк и, в этом смысле, исключительность, незаменимость специалиста; совокупность ценностных характеристик мастерства, ее социальная и нравственная значимость.

Таким образом, если феномен профессиональной культуры охватывает все стороны профессиональной деятельности, то профессиональное мастерство содержит те стороны профессиональной культуры, которые обеспечивают наивысшую результативность труда по конкретной специальности. В структуре мастерства доминирующее положение занимают знания, навыки и умения, приобретенные в практической деятельности, а также профессиональный опыт.

Развитие и совершенствование сферы профессиональной деятельности проявляется в расширении количества профессий и специальностей, характеризующихся как творческие, высокосложные, то есть такие, которые выходят за границу накопленного опыта, предполагают высокую профессиональную культуру. Следствием этого является профессионализм, профессиональная компетентность. Качества профессиональной компетентности присущи сложным видам деятельности, к которым, несомненно, следует отнести деятельность сотрудника ГПС МЧС России. Наличие этих качеств является показателем степени усвоения сотрудником ГПС МЧС России профессиональной культуры.

В чем же сущность профессиональной компетентности? Ответ на данный вопрос можно найти при условии определения сущности категории «профессионализм». Возникшая проблема вполне закономерна, так как данные категории в научных исследованиях практически не разработаны. Чаще всего в них осуществляется произвольное толкование этих категорий, подмена одного другим, что, условно, приводит к представлению о них как синонимах. Если и есть некоторые попытки исследования этих явлений, то эти попытки предпринимались только на уровне изучения личностных качеств.

В зарубежных исследованиях феномен компетентности и профессионализма также не имеет строгих научных определений и представляется просто как характеристика личности специалиста. Так в разработанной американской социальной наукой модели «компетентного работника», получающей все большее внимание в мире, комментируется та часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которые входит самостоятельность, стремление к саморазвитию.

Американский психолог Дж. Брунер, говоря о компетентности, подразумевает совокупность качеств, присущих наиболее авторитетному специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид.

В современных исследованиях отечественных авторов проблема компетентности и профессионализма анализировались в трудах А.А.Балаховского (1988); В.Б.Капустина (1992, 1993); В.Ф.Ковалевского (1987); Н.В.Матяша (1994), где эти явления рассматриваются как важнейший элемент профессиональной культуры. Однако в ряде из них значения понятий «компетентность» и «профессионализм» отождествляются.

В словарях, справочной литературе понятие «профессионализм» не раскрывается. Самая близкая по значению категория – «профессионал». В словаре русского языка С.И. Ожегова (1995) под профессионалом понимается человек, занимающийся чем-нибудь как профессией (в отличие от любителя). Следовательно, под профессионализмом целесообразно понимать интегративное качество специалиста, указывающее на обладание им необходимыми для успешного выполнения трудовых функций в конкретном виде деятельности знаниями, навыками, умениями и другими личностно-психологическими свойствами.

Исследуя проблему профессиональной компетентности, Н.В. Матяш (1994) предлагает следующее определение. Профессиональная компетентность - это качественная характеристика степени овладения специалистом своей профессиональной деятельностью.

Как видим, принципиальных различий в понимании рассматриваемых явлений нет, ведь качественная характеристика может ограничиваться наличием необходимых компонентов, позволяющих специалисту успешно справляться с кругом обязанностей, обусловленных его профессией.

Для сохранения цепи логических рассуждений следует еще раз отметить, что компетентность и профессионализм в совокупности образуют явление профессиональной культуры, определяя основное содержание последней. Однопорядковы ли данные категории и в чем их сущностные различия?

На наш взгляд, определенную ясность в данную проблему вносят исследования З.Б.Капустина (1992). Он на основе сущностно-функционального и этимологического анализа категории «компетентность» делает вполне определенный вывод, что сущность профессиональной компетентности отражает более высокий уровень усвоения профессиональной культуры и означает деловую надежность, способность осуществлять успешно и безошибочно профессиональную деятельность как в стереотипах, так и в нестандартных ситуациях военно-профессиональной деятельности, что особенно ярко проявляется при действиях в экстремальных ситуациях. Компетентность специалиста, по его мнению, предполагает включение в большей степени духовного компонента профессиональной культуры, так как от специалиста очень часто требуется выход за рамки профессионального стереотипа, служебной рутины как в экстремальных условиях тушения пожара, спасения людей, так и в мирное время.

Подтверждением данной точки зрения могут служить исследования австрийских ученых Р.Ульрих и Р.Ульрих (1978) о сущности социальной компетентности.

Р.Ульрих и Р.Ульрих (1978) отмечают, что понятие социальной компетентности связано не только с верой человека в себя и эффективностью его функционирования, но и с требованиями проблемной ситуации, которую необходимо разрешить (Е.М.Проходимова, 2007).

Среди характеристик компетентного человека они называют следующие:

- 1) способность принимать решения относительно самого себя;
- 2) способность подавлять собственную неуверенность;
- 3) представление наиболее эффективных способов достижения цели;
- 4) способность определять характер и содержание деятельности в зависимости от складывающихся условий на основе имеющихся знаний и опыта;
- 5) способность к анализу собственной деятельности.

Как видим, аспекты саморегулирования и самоанализа личности сотрудника ГПС МЧС являются неотъемлемыми в суждениях относительно военно-профессиональной компетентности.

К такому же выводу приходит и ряд отечественных ученых. Так, например, заслуживает внимания точка зрения А.П.Корнилова (1995). Он отмечает, что социальная компетентность должна быть конкретизирована не только в отношении построения образа «Я» или привития навыков общения в новых условиях профессиональной деятельности, а сколько быть направленной на раскрытие потенциала человека в саморегуляции, которая может быть использована в деятельностном нахождении себя (причем не только своих умений, но и своих личностных смыслов) как субъекта в новой деятельности.

Своеобразен подход к исследованию понятия «компетентность» М.К.Кабардова и Е.В.Арцишевской (1996), объектом внимания которых являются типы коммуникативных способностей и компетентности. Авторы пытаются ответить на вопрос, в чем различие и сходство между двумя понятиями «способность» и «компетентность» (лингвисты чаще говорят о соответствующей компетенции, психологи - о компетентности).

Рассмотрение проблемы исследователи начинают со следствия общих способностей – с обучаемости. Обучаемость включает многие показатели и параметры личности обучающегося: познавательные возможности, особенности личности, качества, определяющие возможности общения и соответствующие проявления личности (общительность, замкнутость и т.д.).

С динамической стороны обучаемость характеризуют: темп продвижения, уровень достижений, устойчивость и возможность переноса (использование усвоенного приёма для решения других задач). В этом контексте компетентность можно понимать как «обученность», в то время как способности - это «обучаемость».

Авторы вводят некоторые определения для разграничения понятий «компетентность» и «способность». Говоря о компетентности, мы подразумеваем характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, сформированность соответствующих навыков и умений, степень владения профессиональной деятельностью сотрудника ГПС МЧС России.

Коммуникативная компетентность представляет собой степень удовлетворительного овладения определенными нормами общения и поведения, как результат обучения.

Из вышеизложенных рассуждений для нас весьма важно зафиксировать выводы авторов о том, что компетентность – это степень овладения (или уровень овладения) профессиональной деятельностью, результат обучения.

Понимая компетентность, как обученность, авторы выделили способность сотрудников ГПС МЧС России к переносу приобретенных знаний, навыков, умений в другую сферу деятельности (к эффективному выполнению профессиональных действий в экстремальных условиях), отличающуюся от основной профессиональной деятельности специалиста. Для сотрудника ГПС МЧС России данное свойство весьма актуально. Причин тому несколько.

Во-первых, это крайне быстрая сменяемость образцов пожарной техники и имущества, для эксплуатации которых требуются новые знания. При этом следует добавить и то обстоятельство, что, как правило, каждое последующее поколение пожарной техники основывается на совершенно новых, принципиально отличных научных принципах, и для того, чтобы решать задачу персональной подготовки специалиста для эксплуатации очередных новых типов пожарной техники, не хватит ни сил, ни средств.

Во-вторых, специфика деятельности пожарных частей состоит в том, что набор специалистов происходит иногда без учета его специализации. Это обусловлено и дефицитом специалистов и недостатками в работе кадровых органов.

О специалисте ГПС МЧС России, который не смог освоить свою новую должность, не справился с изменившимся кругом функциональных обязанностей, как правило, говорят: «Он оказался некомпетентным». Под этим понимается неспособность специалиста применить свои знания, навыки, умения в новых условиях профессиональной деятельности.

Исходя из данных рассуждений, зафиксируем еще одну характеристику категории «компетентность» – способность переноса знаний, навыков умений и опыта в другую сферу деятельности, другими словами – способность выхода за рамки освоенных профессиональных обязанностей.

Рано или поздно человек оказывается в условиях, которые требуют адаптации к новым видам профессиональной деятельности. Кто-то пытается найти себя в этих изменившихся условиях, но оказывается, что они, как правило, требуют от человека совсем иных качеств, чем те, которыми он обладает. Кто-то успешно находит оптимальные пути решения задач в новой системе профессиональной деятельности, но отнюдь не всегда росту компетентности здесь соответствует личностный рост. При этом следует помнить, что тушение пожаров,

спасение людей действий требует от сотрудника ГПС МЧС России проявления личностных качеств в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Для установления предпосылок успешной деятельности в своей профессиональной сфере сотрудник ГПС МЧС России должен иметь не только соответствующие интеллектуальные и психологические характеристики, но и представлять собой целостную личностную систему, комплекс подсистем, при взаимодействии которых формируется феномен профессиональной компетентности. В качестве интегрирующего фактора для всех подсистем и элементов индивидуального функционирования, включая подсистемы технической социализации и профессионализации, может служить Я-концепция личности.

Я-концепция – это многокомпонентное образование. В качестве компонентов Я-концепции следует рассматривать психологическое «Я», предложенное Р.Бернсом (1986), а также социальное «Я». Психологическое и социальное «Я», образуя глобальную Я-концепцию личности, в свою очередь включают в себя собственные компоненты. В качестве двух основных компонентов психологического «Я» Р.Бернс (1986) называет «ощущение компетентности, собственной эффективности личного влияния», а также «ощущение своей моральной ценности».

В анализе социального «Я» рассматриваются такие элементы концепции, посредством которых личность соотносит собственное «Я» с другими «Я», рассматривается так называемое зеркальное «Я», то есть представление индивида о том, как его видят другие.

Итак, профессиональная компетентность сотрудника ГПС МЧС России – новое, актуальное явление профессиональной культуры, значительно расширяющее, дополняющее и конкретизирующее ее смысл.

Под «профессиональной компетентностью сотрудника ГПС МЧС России» следует понимать интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, навыками, умениями профессиональной деятельности в экстремальных условиях, на основе сформированных способностей к саморазвитию, творчеству, оперативной адаптации в быстро меняющейся обстановке, а также решению задач, выходящих за пределы основного вида профессиональной деятельности.

Категория «профессиональная компетентность» имеет в современном представлении о профессиональной культуре наивысшую смысловую наполненность и требует пристального внимания исследователей, работающих в педагогической сфере.

Для сотрудников ГПС МЧС России проблема профессиональной компетентности имеет первостепенное значение, так как она определяет основную цель деятельности пожарных частей – создание педагогических условий для профессиональной подготовки специалиста ГПС МЧС способного самостоятельно определять параметры своего развития и эффективно выполнять профессиональные действия в экстремальных условиях.

Исследование, проведенное в пожарной части №16 г. Алексеевки Белгородской области и позволило выявить основные причины такого положения дел, в числе которых:

- 1) отсутствие должной мотивации у сотрудников ГПС к освоению новых профессиональных действий;
- 2) несовпадение необходимых и имеющихся ценностных ориентаций у преобладающего числа вновь набранных сотрудников ГПС МЧС;
- 3) формирование знаний, навыков и умений без достаточного потенциала к саморазвитию;
- 4) декларирование формирования профессионально важных личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС в период профессионального становления и отсутствие технологий их формирования в учебном процессе пожарной части;
- 5) отсутствие эффективных методов моделирования военно-профессиональной деятельности в экстремальных условиях тушения пожаров, спасения людей и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о значимой роли личностных психологических качеств сотрудника ГПС МЧС России в структуре его профессиональной деятельности и компетентности. К основным из них следует отнести такие, как: смелость; способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях; уверенность в себе; способность принимать правильное решение при недостатке необходимой информации, при отсутствии времени на ее осмысление; способность объективно оценивать свои силы и возможности; способность к длительному сохранению высокой активности; умение распределять внимание при выполнении нескольких действий, функций, задач; уравновешенность, самообладание при конфликтах; способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми; способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие; способность найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника; склонность к риску.

Указанные качества проявляются в зависимости от специфики выполняемых задач сотрудниками ГПС МЧС и определяют успешность профессиональной деятельности.

Высокий уровень развития личностных качеств позволяет сотруднику ГПС МЧС России эффективно выполнять свои профессиональные действия в условиях ликвидации чрезвычайных ситуаций при тушении пожаров и спасении людей.

Список использованной литературы:

1. Ветрова Ю.В., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Литвин М.В. Формирование личностных качеств у сотрудников ГПС МЧС России – главная цель функционирования системы профессиональной подготовки // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2011 г. № 3. С. 180-183.
2. Сериков Г.Н. Элементы теории системного управления образованием. Ч.3: Информационное обеспечение Челябинск: ЧГТУ, 1996, 204 с.
3. Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии. – В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1989. 359 с.
4. Основы педагогической психологии высшей школы / Давыдов В.П., Сальников В.П., Слепов В.Я. СПб, 2000. 216 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие для вузов. М.: изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
6. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: Учебное пособие. Казань, 1998. 154с.
7. Берденникова Н. Г., Антошина Т.Н. Профессиональная подготовка сотрудников государственной противопожарной службы с применением компьютерных обучающих систем (КОС) // Вестник Санкт-Петербургского института ГПС МЧС России. Вып. 4(15). СПб.: Санкт-Петербургский институт ГПС МЧС России, 2006. С. 35-39.
8. Северин Н.Н. Особенности профессиональной деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы // Физическая культура и спорт в системе образования и воспитания учащейся молодежи / сборник научных работ Под ред. Л.М.Волковой. СПб.: МО РФ, СПбГПУ, 2004. С. 9-13.
9. Ковалева Е.Г., Радоуцкий В.Ю., Северин Н.Н. Концептуальные основы, определяющие эффективное функционирование системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2012 г. № 1. С. 190-194.

10. Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю., Ковалева Е.Г., Литвин М.В. Общая характеристика системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2011 г. № 2. С. 179-183.

11. Проходимова Е.М. Развитие личности как понятие и как процесс // Здоровье, риски, безопасность сотрудников ГПС МЧС России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22 сентября 2005 года. СПб: Санкт-Петербургский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, 2005. С.95- 98.

12. Буйко Н.А. Компетентность руководящего работника и пути ее повышения. М.: АОН, 1988. 104 с.

13. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего технического специалиста: автореф. дис...канд. пед. наук. М., 1994. 25 с.

14. Егоров Д.Е., Добровольский В.С., Северин Н.Н., Радоуцкий В.Ю. Методические основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. 2011 г. № 2. С. 175-178.

© Н.Н. Северин, В.Ю. Радоуцкий, Е.Г. Ковалева, 2015

УДК 37

Н.А. Шепилова, к.п.н., доцент кафедры дошкольного образования
ФГ БОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет

им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

А.С. Васякина, магистрант кафедры дошкольного образования
ФГ БОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет

им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО

В психолого-педагогических исследованиях «готовность» рассматривается как особое психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное

положение между психическими процессами и свойствами личности (А.К. Макарова, В.А. Бодров); как синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности (А.А. Деркач); как многоуровневая структура личностных качеств, позволяющих осуществлять определенную деятельность (Н.Н. Дьяченко и др.).

Анализ научно-педагогической литературы позволяет отметить, что в современной науке явление готовности к профессиональной деятельности исследуется на следующих уровнях:

- личностном, рассматривающем готовность как проявление индивидуально – личностных качеств, обусловленное характером будущей деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, А.Г. Спиркин, Е.В. Шорохова и др.);
- функциональном, представляющем ее как временную готовность и работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин и др.);
- личностно-деятельностном, определяющем готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др.).

В педагогике требования к педагогу выражаются разными терминами: «профессиональная пригодность», «профессиональная готовность». Названные понятия имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах.

Так, под «профессиональной пригодностью» понимается совокупность психических и психофизиологических особенностей человека, необходимых для достижения успеха в выбранной профессии. Понятие «профессиональная готовность» более емкое и подвижное. Профессиональная готовность в педагогической деятельности кроме профессиональной пригодности включает в себя и уровень умений и навыков. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой - научно-теоретическую и практическую подготовку педагога [7].

Можно определить профессиональную готовность педагога к деятельности как совокупность профессионально обусловленных требований к нему, выделяя при этом три комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии педагога; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). В профессиональной готовности к педагогической деятельности В.А. Сластенин, Л.С.

Подымова выделили следующие виды готовности: научно-теоретическую, практическую, психолого-физиологическую, физическую [6, с. 27].

В рассмотрении понятия профессиональной деятельности мы придерживаемся позиции Э.Ф. Зеера определяющего, что профессиональная деятельность – это социально-значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессию [2].

Готовность к инновационной деятельности в современных условиях является важнейшим качеством профессионализма педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

В отечественной педагогической науке традиционными являются исследования инновационной деятельности с позиции теории и практики внедрения, достижений педагогической науки и распространения передового педагогического опыта (Ю.К. Бабанский, А.Л. Бойко, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, М.М. Поташник, М.Л. Скаткин, Я.С. Турбовский и др.).

В.И. Загвязинский понимает инновационную деятельность через, так называемый, «инновационный поток» как «деятельность всех категорий педагогов, очень тесно связанную с развитием психолого-педагогических наук, несущую в образовательную практику новые идеи, новое содержание и обновленную технологию» [1].

Инновационная деятельность определяется как целенаправленная педагогическая деятельность, направленная на разработку, апробацию, распространение авторских инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Концептуальную основу нашего понимания готовности к инновационной деятельности составляют результаты исследований В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, в которой инновационная деятельность педагога включает: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный компоненты.

Они рассматривают структуру готовности к инновационной деятельности как соединение личностного и операционного аспектов. Совокупность необходимых личностных профессионально важных качеств личности создает инновационный

потенциал педагога, выражает готовность к совершенствованию педагогической деятельности [6].

Первая составляющая готовности педагога к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту деятельность. Мотив придает смысл деятельности для человека. В зависимости от содержания мотива инновационная деятельность может иметь разные смыслы для разных людей. Участие в инновационной деятельности может восприниматься:

- как способ получения дополнительного заработка;
- как способ избегания возможных напряжений в отношениях с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия;
- как способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег;
- как выполнение своего профессионального долга;
- как способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития.

Вторая составляющая рассматриваемой готовности – комплекс знаний о современных требованиях к результатам образования, инновационных моделях и технологиях образования, о том, что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики. Чувствительность педагога к проблемам определяется прежде всего тем, как он понимает цели образования вообще и из них выводит требования к результатам своей работы. Если эти требования не будут соответствовать самым высоким стандартам, то и проблем в результатах своей работы педагог видеть не будет. Точно так же педагог, слабо ориентированный в инновационных моделях образования и инновационных программах и технологиях, не будет видеть и недостатков педагогической системы и своей практики, и возможностей их устранения.

Степень компетентности педагога в инновационном образовании может быть различной, поэтому различным будет и уровень его готовности к инновационной деятельности в этом аспекте.

Третий компонент готовности педагога к инновационной деятельности – совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет педагог, т.е. компетентность в области педагогической инноватики. Педагог, хорошо подготовленный к инновационной деятельности в этом аспекте:

- владеет комплексом понятий педагогической инноватики;
- понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательной деятельностью;

- знает основные подходы к развитию педагогических систем;
- умеет изучать опыт педагогов-новаторов;
- умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения;
- умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса;
- умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств;
- умеет ставить цели экспериментальной работы и планировать ее;
- умеет работать в рабочих группах внедренческих проектов и проведения экспериментов;
- умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности;
- умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.

Общий уровень готовности педагога к инновационной деятельности является функцией:

- уровня мотивационной готовности;
- уровня компетентности в инновационном образовании;
- уровня компетентности в педагогической инноватике.

Поскольку инновация выступает как особым образом организованная деятельность, то она требует совершенно определённую совокупность характерологических черт личности воспитателя ДОО, среди которых выделяют:

- потребность в переменах, умение уйти от власти традиций,
- потребность в активной личности, готовой к творческому (креативному) мышлению;
- способность находить идеи и использовать возможности их реализации;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность быстро ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска;
- готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий и трудностей;
- развитая способность к рефлексии, самоанализу.

Основываясь на выше сказанном, под инновационной деятельностью воспитателей мы понимаем совместную деятельность, направленную на введение новшеств и их эффективное использование в дошкольном образовательном учреждении, с целью повышения качества образования.

Условиями инновационной деятельности коллектива дошкольного образовательного учреждения можно назвать следующие:

- повышение качества и уровня образовательных услуг;
- повышение уровня конкурентоспособности педагогов на рынке образовательных услуг;
- методическое и научно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- дидактическое обеспечение образовательного процесса.

Ориентиром при построении инновационной деятельности в ДОО выступает группа принципов:

- Принцип сочетания традиционного и инновационного в организации педагогического процесса, который отражается в следующих требованиях: сохранение и развитие традиций образовательного заведения; сохранение и распространение нового педагогического опыта; стимулирование поиска нового, поддержка инновационных инициатив, проектов, их своевременная экспертная оценка; соответствие содержания инноваций целям развития дошкольного образовательного учреждения, способностям и потребностям педагогических кадров; превращение наиболее эффективных новаций в традиции.

- Принцип развития инновационной среды предполагает формирование в дошкольном образовательном учреждении норм отношений, стимулирующих инновационную деятельность всех участников образовательно-воспитательного процесса. Этот принцип требует: расширения сферы инновационной деятельности педагогов и воспитателей; использования управленческих средств, стимулирующих как индивидуальную, так и коллективную инновационную деятельность; создания режима наибольшего благоприятствования для развития инновационного потенциала педагогов; систематизации инноваций в соответствии со стартовым потенциалом, уровнем готовности педагогов к инновационной деятельности.

- Принцип педагогического сопровождения реализации инновационного развития профессионально-педагогического потенциала компетентности педагогов предполагает: диагностику готовности педагогов к инновационной деятельности; определение и использование индивидуально-дифференцированных способов развития инновационного потенциала и профессионально-педагогической компетентности педагогов; стимулирование и поддержку инновационной активности педагогов в учебно-

воспитательной деятельности; создание условий для выбора форм инновационной деятельности педагогов.

- Принцип сохранения и развития творческой доминанты в педагогическом процессе отражается в следующих требованиях: потребность в творчестве, креативность, инновационная активность должны приниматься субъектами педагогического процесса как доминирующие качества специалиста.

- Принцип развития творческой самостоятельности педагога - воспитателя предполагает создание в дошкольном образовательном учреждении условий для самостоятельного поиска каждым педагогом средств решения образовательных задач, наиболее соответствующих его личностным качествам, индивидуальному стилю деятельности. Этот принцип отражает следующие требования: предоставление права каждому педагогу осуществлять самостоятельно поиск педагогических средств, которые в большей степени соответствовали бы его профессиональным интересам, личностным качествам, его индивидуальному стилю деятельности; оценивание эффективности деятельности педагога осуществлять по процессуальным и результативным критериям [3].

Результатом инновационной деятельности педагога является позитивный педагогический опыт. И наиболее важным этапом управления инновациями становится управленческое решение об изучении, распространении и внедрении этого опыта. Главными условиями эффективности управления инновационными процессами в дошкольных образовательных учреждениях являются: общая цель; нормативная база инновационной деятельности; высокая компетентность руководителя, владеющего технологией развивающего управления; построение межличностных, профессиональных отношений на гуманистических, демократических началах; единые критерии оценки инновации; система стимулирования педагогов к инновационной деятельности [5].

Теоретические положения исследования проверялись в ходе экспериментальной работы, которая осуществлялась в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад №29 «Ягодка» города Белорецка и Белорецкого района Республики Башкортостан.

Анализ состояния профессиональной квалификации и специального образования педагогических кадров МАДОУ детский сад № 29 показывает, что оно (состояние) соответствует достаточному уровню.

Основной состав педагогического коллектива составляют воспитатели от 40-50 лет. Это педагоги, которые определяют приоритеты в содержании образования детей. Все они являются дипломированными специалистами. На сегодняшний день расклад по стажевым группам дан на рисунке 1.

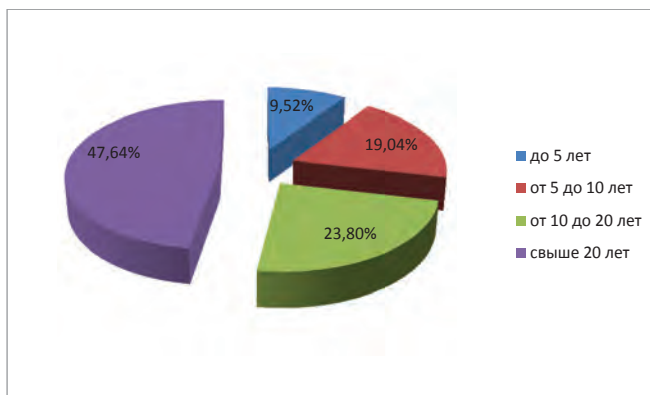


Рисунок 1 – Стажевые группы воспитателей ДОУ

В дошкольной организации заметно, что большой процент работников со стажем работы свыше 20 лет (47,64 %), но также имеется возможность опираться на творчество и инициативные устремления молодых специалистов.

Структура образовательного уровня педагогов на 2015 год приведена в рисунке 2.



Рисунок 2 – Образование воспитателей ДОО

Такое положение в целом удовлетворяет потребности данного учреждения, но образовательный уровень не является достаточным основанием для квалифицированного обеспечения образовательного процесса, так как у молодых специалистов мало опыта работы, а у педагогов со стажем возникают трудности к инновационной деятельности, связанной с современным использованием ИКТ. Возникающие проблемы, возможно, решать в рамках развития профессиональной готовности педагогов к инновационной деятельности.

Целью проводимого нами эксперимента является изучение уровня профессиональной готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной образовательной организации в практике ДОО.

Исходя из цели, были определены следующие задачи:

1. Осуществить выбор критериев и методов диагностики, которые дают возможность судить о состоянии профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности.
2. Определить уровни развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности.
3. Проанализировать и представить результаты исследования.

Анализируя профессиональную готовность педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности, мы определили следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный.

Для решения первой задачи мы рассмотрели понятия критерий. Под критерием мы понимаем признак, на основании которого производится оценка. Каждому из названных компонентов соответствуют критерии, которые, на наш взгляд, наиболее четко характеризующие профессиональную готовность воспитателей ДОО к инновационной деятельности:

- 1) мотивационный компонент – способность к инновационной деятельности, способность к творческому саморазвитию;
- 2) когнитивный компонент – профессиональные знания: полнота и прочность усвоения знаний;
- 3) деятельностный – профессиональные умения: полнота, прочность и осознанность действий;

4) личностный компонент – рефлексивный анализ; самооценка личностных достижений.

Оценка выделенных компонентов и критериев профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности осуществлялась с помощью следующих методик:

1. Мотивационный компонент определялся с помощью:

– Карта педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности (авторы В.А. Сластенин, Л.С. Подымова).

– Методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (автор И.В. Никишина).

2. Профессиональные знания оценивались по показателям полноты и прочности усвоения профессионально значимых понятий:

– Коэффициент полноты усвоения содержания понятия вычислялся по формуле:

$$K(n) = \frac{n}{N},$$

(верно названных и охарактеризованных) существенных признаков; N – общее количество существенных признаков, подлежащих усвоению на соответствующем этапе усвоения понятий;

– Коэффициент полноты усвоения объема понятия вычислялся по формуле:

$$K(o) = \frac{n}{N},$$

где n – количество объектов данного понятия, усвоенных (верно названы объекты, охватываемые данным понятием, и охарактеризованы их классификационные признаки) обучающимися;

N – общее количество объектов, охватываемых данным понятием;

– коэффициент прочности усвоения содержания и объема понятия вычислялся по формуле:

$$P = \frac{K_2}{K_1},$$

где K_1 – коэффициент полноты усвоения содержания и объема понятия при первой проверке;

K_2 – коэффициент полноты усвоения содержания и объема понятия при последующей проверке.

3. Профессиональные умения оценивались через овладение профессиональными умениями по показателям полноты, прочности и осознанности:

– коэффициент полноты овладения профессиональными умениями вычисляется по формуле:

$$K = \frac{n}{N}$$

где n – количество верно выполненных действий;

N – количество действий, входящих в структуру умения;

– коэффициент прочности овладения умениями вычислялся по формуле:

$$g = \frac{K_2}{K_1}$$

где K_1 – коэффициент полноты сформированности умения при первой проверке;

K_2 – коэффициент полноты сформированности умения при последующей проверке;

– осознанность определялась по степени обоснованности своих действий:

а) недостаточно осознаёт выполняемое действие, не может обосновать свой выбор;

б) в целом действие осознанно, при обосновании действий допускает некоторые неточности;

в) действие полностью осознано, логично обоснованно.

В основу выбранной нами методики диагностики профессиональных знаний и умений положен метод поэлементного и пооперационного анализа, разработанный А.В. Усовой.

4. Для анализа личностного компонента использовались:

- самоанализ педагогической деятельности, а также расчет коэффициента овладения рефлексивным анализом и оценкой по формуле:

$$K = \frac{n}{N}$$

где n - количество верных действий, N – общее количество действий;

- тест Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой на самооценку личностных достижений [2].

Обобщенная методика диагностики выделенных критериев и показателей профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Методика диагностики профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности

Компоненты	Критерии	Методы и средства диагностики
Мотивационный	– способность к инновационной деятельности – способность к творческому саморазвитию	Карта педагогической оценки и самооценки способностей педагога к инновационной деятельности (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) Методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина).
Когнитивный	– полнота усвоения – прочность усвоения	Тестовые задания
Деятельностный	– полнота – прочность – осознанность действий	Наблюдение деятельности воспитателя
Личностный	– рефлексивный анализ – самооценка личностных достижений	Самоанализ педагогической деятельности, тест Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой

На основании изученной литературы мы выделили три уровня профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности: высокий, средний, низкий.

Переведем выделенные критерии профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа получаемой педагогической информации. Для осуществления данной операции необходимо эмпирические показатели каждого критерия отобразить через количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам), т.е. разработать специальную шкалу оценки выделенного комплекса критериев, характеризующих уровень развития профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности.

В нашем исследовании мы ввели следующие количественные показатели:

2 балла мы ставили в том случае, если наблюдался высокий уровень развития критерия;

1 балл – если наблюдался средний уровень развития критерия;

0 баллов – если наблюдался низкий уровень развития критерия.

Механизм оценки баллом каждого показателя представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Механизм оценки уровня профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности

Критерий	Уровни		
	низкий (0 баллов)	средний (1 балл)	высокий (2 балла)
Мотивационный компонент			
Способность к инновационной деятельности	30-69	70-119	120-150
Способность к творческому саморазвитию	15-35	36-54	55-75
Когнитивный компонент			
Полнота усвоения знаний	$0,7 < K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Прочность усвоения знаний	$0,7 < K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Деятельностный компонент			
Полнота овладения умением	$0,7 < K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Прочности овладения умениями	$0,7 < K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Осознанность действий	$0,7 < K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Личностный компонент			
Рефлексивный анализ	$0,7 < K \leq 0,8$	$0,8 < K \leq 0,9$	$0,9 < K \leq 1,0$
Самооценка личностных достижений	до 50	55-70	более 75

Определение уровней профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности осуществлялось на основе методики А.А. Кыверялга, согласно которой средний уровень определяется 25% -м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, тогда оценка из интервала от

R(min) до 0,25 R (max) позволяет констатировать низкий уровень. О высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Исходя из данной методики, уровни профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности определялись интервалами, представленными в таблице 3.

Таблица 3 – Техника определения уровней
профессиональной готовности педагогов ДОО
к инновационной деятельности

Уровень	низкий	средний	высокий
Баллы	0-4	5-13	14-18

В ходе экспериментальной работы участвовало 8 педагогов разных возрастов со стажем работы от 10 до 20 лет. Опишем полученные результаты.

1. Мотивационный компонент:
 - Способности к инновационной деятельности.

Для определения данного критерия использовалась карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности. Были получены такие результаты: два человека (25 %) имеют высокий уровень по показателю, три человека (37,5 %) – средний уровень, три человека (37,5%) – с низким уровнем. Полученные данные подтверждают необходимость создания у педагогов установки на инновационную деятельность с использованием разных видов стимулирования.

- Способность к творческому саморазвитию.

По методике «Способности педагога к творческому саморазвитию» И.В. Никишиной, цель которой изучить способности педагога к творческому саморазвитию в процессе инновационной деятельности были выявлены следующие результаты:

- потребность в творческом саморазвитии активно реализуется – 5 человек (62,5%);
- отсутствует определенная система творческого саморазвития – 1 человек (12,5%);
- остановившееся творческое саморазвитие - 2 человек (25%).

Таким образом, по мотивационному компоненту у 2 педагогов наблюдается высокий уровень, что проявляется в их стремлении заниматься инновационной деятельностью, у 4 – средний уровень и у 2 – низкий уровень. Графические данные представлены на рисунке 3.

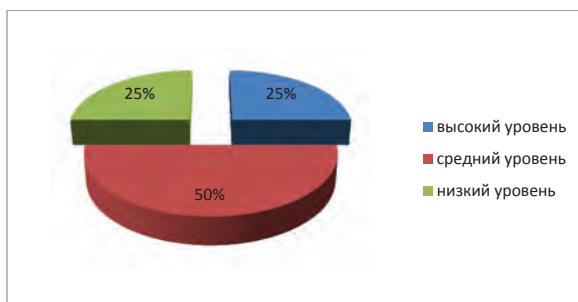


Рисунок 3 – Результаты исследования мотивационного компонента

2. Когнитивный компонент. Высокий уровень профессиональных знаний по проблеме инновационной деятельности в ДОО был выявлен у одного воспитателя (12,5 %), средний - у шести педагогов (75 %), низкий уровень был выявлен у одного (12,5%) воспитателя. Педагоги владеют достаточным уровнем профессиональных знаний, но требуется их постоянное обновление. Наглядно данные представлены на рисунке 4.

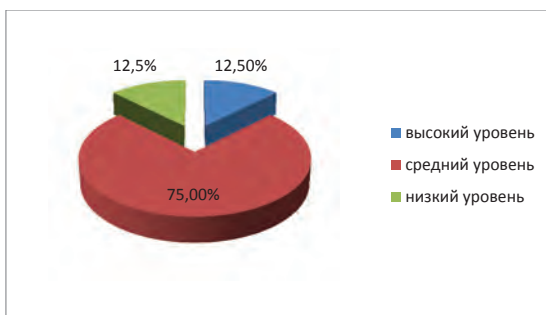


Рисунок 4 – Результаты исследования когнитивного компонента

3. Деятельностный компонент. У двух воспитателей (25%) наблюдается высокий уровень развития профессиональных умений. Средний уровень выявлен у пяти (62,5%) педагогов. Низкий уровень по данному критерию выявлен у одного (12,5%) педагога. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проявления дальнейшей работы по совершенствованию профессиональных умений воспитателей дошкольной образовательной организации в области инновационной деятельности. Результаты изображены на рисунке 5.

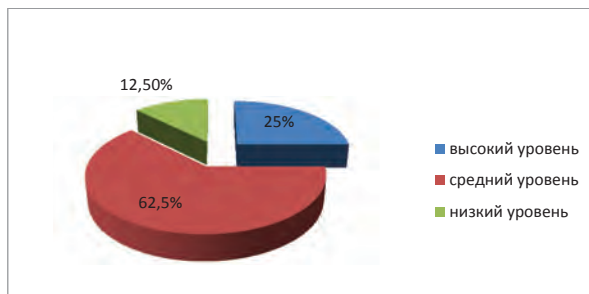


Рисунок 5 – Результаты исследования деятельностного компонента

3. Личностный компонент: было выявлено, что шесть воспитателей (75%) имеют средний уровень развития по данному критерию, два воспитателя (25%) - низкий уровень. Педагогов с высоким уровнем рефлексивного анализа выявлено не было.

– Самооценка личностных достижений.

У одного воспитателя (12,5%) наблюдается высокий уровень развития. Средний уровень по данному критерию наблюдается у пяти воспитателей (62,5%), низкий – два человека (25%), что подтверждает необходимость проведения специальной работы по развитию самооценки личностных достижений.

Таким образом, говоря о личностном компоненте наблюдаются следующие общие результаты: 75 % педагогов имеют средний уровень, 25 % педагогов – низкий уровень, 0 % педагогов с высоким уровнем. Результаты представлены на рисунке 6.

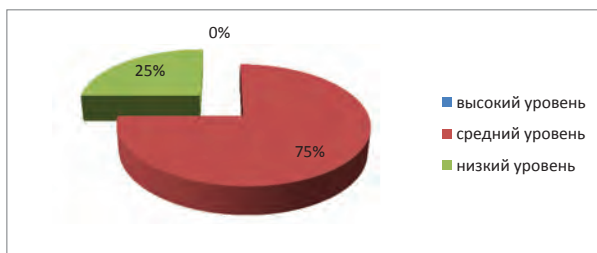


Рисунок 6 – Результаты исследования личностного компонента

Сводные данные диагностики уровня профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Сводная таблица оценки уровня профессиональной готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности

Номер испытуемого	Баллы по критериям									Сумма баллов	Уровень развития готовности
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1.	2	2	2	2	2	2	2	1	2	17	высокий
2.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	10	средний
3.	1	1	2	1	1	2	1	1	1	11	средний
4.	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11	средний
5.	1	2	1	2	1	1	2	1	1	12	средний
6.	1	2	1	1	2	1	1	1	1	11	средний
7.	0	0	1	1	1	1	0	0	0	4	низкий
8.	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4	низкий

Анализ результатов показал, что один воспитатель (12,5 %) имеет высокий уровень профессиональной готовности к инновационной деятельности, пять человек (62,5 %) - средний уровень готовности, два воспитателя (25%) - низкий уровень готовности. Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 7.

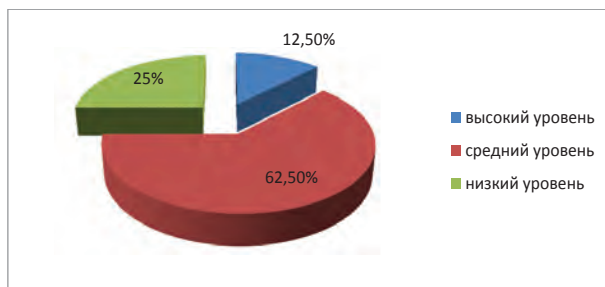


Рисунок 7 – Обобщенные результаты изучения уровня профессиональной готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе эксперимента, позволили сделать следующие выводы:

1) необходимо развивать профессиональную готовность педагогов ДОО к инновационной деятельности;

2) для успешного протекания процесса развития профессиональной готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности необходимо разработать модель развития профессиональной готовности педагогов к инновационной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1982. - 158 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : практикум : учеб. пособие для студ высш. Учеб. заведений / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М.: «Академия», 2008. – 144 с.
3. Педагогическое проектирование инновационной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений [http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3239].
4. Пудинова, А.С., Шепилова, Н.А. Иинновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях / А.С. Пудинова, Н.А. Шепилова // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - № 7-2. - С. 34-35.
5. Светлакова, И.В. Управление инновационной деятельностью в современном дошкольном образовательном учреждении: [Электронный ресурс] / И.В. Светлакова. – Режим доступа : <https://www.covenok.ru/kids/130383.htm>.
6. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. - 224 с.
7. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1998. – 301 с.

© Н.А. Шепилова, А.С. Васякина, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Р.Н. Афонина ОЦЕНКА И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ	3
М.Г. Биллер ОРГАНИЗАЦИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	21
В.А. Даниленкова ТЕХНОЛОГИИ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА	40
М.П. Кулаченко ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ С ПОЗИЦИИ ФИЛОСОФИИ, ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ	66
О.А. Милькевич КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РЕГИОНАЛЬНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ	84
Н.Н. Северин, В.Ю. Радоуцкий, Е.Г. Ковалева СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОТРУДНИКОВ ГПС МЧС РОССИИ	110
Н.А. Шепилова, А.С. Васякина ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО	130



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей конференций. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течении 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru а так же отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем-3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

info@aeterna-ufa.ru



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершенных исследований, проблемного или научно-практического характера.

Журнал издается в печатном виде формата А4

Периодичность выхода: 1 раз месяц.

Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца

В течении 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

Aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В авторской редакции

Подписано в печать 21.07.2015 г. Формат 60х84/16.

Усл. печ. л. 8,30. Тираж 500. Заказ 278.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

aeterna-ufa.ru

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68