



образовательные ТЕХНОЛОГИИ

ЖУРНАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАТОРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ
ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ISSN 2307-7832

[В номере:]

**Проблема содержания
образования
в деятельности
преподавателей вузов
(С. 21)**

**Разработка каталога
элективных дисциплин
специальности
бакалавриата
(С. 57)**

**Опыт применения
рефлексивных
технологий
в программе
повышения
квалификации
(С. 70)**

**Компьютерное
моделирование
для самосертификации
(80)**

Индекс: 82395





образовательные технологии

1/2016

ЖУРНАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАТОРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Директор проекта:
Алексей КУШНИР

СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ:

ИЛЬИНСКАЯ Наталья Игоревна — главный редактор, проректор по инновационному развитию Московского гуманитарного университета, директор АНО «Центр образовательных технологий», кандидат педагогических наук

ЛУКОВ Валерий Андреевич — 1-й заместитель главного редактора, директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета, доктор философских наук

ЕРМОШКИН Николай Николаевич — заместитель главного редактора, вице-президент по стратегии ОАО АКБ «Пробизнес-банк» финансовая группа «Лайф», кандидат экономических наук

Учредитель НИИ школьных технологий
НИИ школьных технологий ©
.Москва, ул Люблинская, д. 157, корп. 2 109341
.Тел./факс: (495) 345-52-00, (495) 972-59-62
E-mail: narob@yandex.ru, kushnir@narodnoe.org

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

ИЛЬИНСКИЙ Игорь Михайлович — ректор Московского гуманитарного университета, доктор философских наук, профессор, академик РАЕН (председатель)

ВОРОТНИКОВ Юрий Леонидович — зам. директора Российского государственного научного фонда, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН

ЖУРАВЛЁВ Юрий Иванович — академик РАН, доктор физико-математических наук, профессор, лауреат Ломоносовской премии

ЖУРАВЛЁВ Анатолий Лактионович — директор Института психологии РАН, член-корреспондент РАН

КУШНИР Алексей Михайлович — генеральный директор ИД «Народное образование», кандидат психологических наук

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович — профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук

ПЛАКСИЙ Сергей Иванович — ректор Национального института бизнеса, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

ШУДЕГОВ Виктор Евграфович — зам. председателя Комитета по образованию Государственной думы РФ, доктор физико-математических наук, заслуженный деятель науки РФ

Ответственный секретарь: Светлана Лячина

Корректор: Людмила Асанова

Вёрстка: Татьяна Серёгина



ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Как развитие новых технологий меняет образовательное пространство в России и во всем мире? Каким образом МООКи и другие платформы электронного образования создают новые возможности для преподавателей и слушателей, заставляют по-новому взглянуть на образовательный процесс как таковой?

Ответы на эти и многие другие вопросы вы сможете найти на нашем сайте. Мы знакомим российского читателя с тем, что происходит на переднем крае инновационного развития высшего образования, предлагая осмысление опыта ведущих мировых университетов, в том числе отечественных, и МООК-провайдеров (Coursera, EdX и др.). Регулярно на сайте появляются новости, обзоры и аналитические статьи, полезные не только для специалистов по электронному образованию, но и для всех интересующихся этой тематикой.

Мы собираем для вас ссылки на российское законодательство в области образования, медиа-тексты, презентации, видеоролики и полезные ссылки на русском, английском и французском языках. На iedtech.ru вы можете читать электронную версию научного журнала «Образовательные технологии», печатную копию которого вы сейчас держите в руках.

Проект осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда («Инновационные образовательные технологии в России и за рубежом», грант № 13-06-12034в).

Руководитель проекта – ректор МосГУ, профессор И.М. Ильинский
Сайт проекта: www.iedtech.ru



СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ПОЛОНСКИЙ В.М. Применение методов общественных и естественных наук в исследовании проблем образования	5
МОСКАЛЕНКО О.В. Проблема содержания образования в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы	21
ОСТАПЕНКО А.А. Модульная графическая наглядность в преподавании вузовской педагогики. Стихийные и организованные процессы в образовании	31

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ

САВЕНКОВА Е.В. Формирование рискологической компетентности при реализации магистерских программ в педагогическом вузе	43
УШАКОВА Н.М. Разработка каталога элективных дисциплин специальности бакалавриата	57
ГРЕБЕННИКОВА Н.Б., ЛАНКИНА М.П. Опыт применения рефлексивных технологий при реализации программ повышения квалификации преподавателей высшей школы	70

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

ПРОТАСОВ В.И. Как определить меру трудности заданий и уровень подготовленности экспертов при использовании метода эволюционного согласования решений	80
---	----

КУЗНЕЦОВА Т.И. Подготовка будущих студентов-иностранцев: факторы успеха	94
БЫКОВА Е.А. Формирование профессиональной компетентности студентов — психологов «Я смогу стать компетентным специалистом»	108

ПРАКТИКУМ ПО КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

НОВИКОВА Л.И., ГРИБАНСКАЯ Е.Э. Его величество грамматический закон, или Некоторые трудности в употреблении прилагательных, числительных, местоимений	123
---	-----

Подписано в печать 31.03.2016. Формат 70x90/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 8,5. Усл. печ. л. 9,92. Заказ № 6331

Отпечатано в типографии «НИИ школьных технологий»
Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 972 59 62



ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛОНСКИЙ Владимир Михайлович, профессор, доктор педагогических наук.

Выбор метода, адекватного исследовательской задаче. Особенности изучаемого объекта, его специфика, характерные черты и условия применения различных методов.

Ключевые слова: эмпирический, рационалистический, индуктивный, дедуктивный, количественный, качественный методы, теория интериоризации, трудовые навыки и умения, профориентация, генетика.

Педагогическую науку образуют как результаты познания действительности, так и методы познания. Метод — неотъемлемая часть любого исследования, кратчайший путь к достижению его цели. Он характеризует потенциальные возможности педагогической науки, степень её проникновения в изучение реальных процессов обучения и воспитания, показывает, какие явления могут быть познаны в настоящее время, а какие пока ещё являются предметом гипотетических предположений. Метод во многом определяет ход и результативность исследования, формы организации работы, общую методологическую ориентацию автора.

В философском смысле под методом понимаются научные теории, проверенные практикой. Любая такая теория при построении других теорий может выступать в функции метода. Метод также нередко рассматривается как совокупность приёмов практического или теоретического освоения действительности, некоторый комплекс интеллектуальных действий, логических процедур, при помощи которых данная наука предполагает установить истину, проверить или опровергнуть её. Наконец, метод трактуется как конкретный способ изучения определённой специфической области, решения задачи или как некоторая схема, объясняющая ло-



гику исследования, последовательность и связь между его различными этапами.

Сфера образования — объект комплексного исследования. Сложность задач воспитания и обучения требует особой тщательности разработки методологического инструментария, соответствующего природе изучаемых объектов. Целостное представление здесь может быть получено за счёт синтеза педагогических, психологических, социологических и других знаний. Педагогические явления невозможно теоретически синтезировать в рамках какой-то одной научной дисциплины. В изучении сферы образования надо говорить о множественности методов, междисциплинарном подходе.

Для выбора метода, адекватного исследовательской задаче, важно знать особенности изучаемого объекта, его специфику, характерные черты и условия применения различных методов.

Теоретические методы позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надёжность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, устанавливать взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделять среди них наиболее существенные и второстепенные.

Эмпирические методы дают возможность непосредственного познания педагогической реальности, создают фундамент для дальнейшей теоретической

разработки проблемы путём наблюдений, экспериментов, бесед, анализа результатов деятельности учащихся и педагогов, анкетирования, изучения и обобщения педагогического опыта и т.п. Вместе с тем эффективность научного поиска зависит не только от используемого метода. Большое значение имеют правильная постановка проблемы, умение видеть противоречия, которые следует разрешить, творческий подход к делу.

Организация комплексных исследований выдвинула чрезвычайную по своей актуальности и важности задачу по изучению «взаимной дополнительности различных методов, их логического и исторического единства, процессов взаимодействия внутри системы как целого».

Развитие педагогики как самостоятельной области научного знания исторически связано с философией. В русле этой науки складываются общая педагогика, дидактика, теория воспитания, история педагогики. Однако это не единственная линия в её становлении. Другое направление связывает педагогику с естественными науками. Здесь сформировались педагогическая антропология, сурдопедагогика, тифлопедагогика, логопедия и другие дисциплины. Уже в конце XIX века в исследовании проблем образования стали применять методы анкетирования, измерения интеллектуального развития детей и другие, которые ранее были разработаны психологами.



В начале XX века арсенал используемых педагогикой методов значительно расширяется. Начинают проводить массовые исследования по изучению успеваемости школьников, по сравнению эффективности преподавания различных дисциплин, организации учебной работы и труда учителя, школьному планированию и т.п.

В 1912 г. в Нью-Йорке было учреждено Бюро педагогических исследований, а в 1915 г. — Американская ассоциация педагогических исследований и Национальное общество по изучению образования. С этого времени стали регулярно издаваться специальные педагогические журналы, в которых значительное внимание уделялось методам исследования в области образования.

Широкое внедрение в педагогику междисциплинарных исследований интенсивно происходит в период становления советской педагогики. В эти годы педагогика «осваивает» близнецовый и генеалогический методы, методы рефлексологии, экспериментальной психологии и др.

Особый интерес в этой связи представляет работа В.Е. Гмурмана по сравнению эффективности различных методик обучения грамоте с помощью близнецового метода. Для сравнения методик были отобраны несколько пар близнецов в возрасте от 5,4 до 6 лет. Один близнец, член пары, обучался с помощью звукового метода, другой, его партнёр, с помощью метода целых слов. Удалось

сравнить и определить относительную эффективность методик обучения грамоте в чистом виде, исключив влияние наследственных и средовых факторов.

Современный этап развития педагогической науки характеризуется междисциплинарным синтезом различных подходов в изучении проблем образования. Этот процесс касается не только содержания научных дисциплин, но и их методов. При проведении педагогических исследований нередко включаются методы психологии, социологии, биологии, математики и других наук. Комплексное использование методов становится всё более частым явлением, важным методологическим требованием современного этапа развития науки.

Методы могут взаимодействовать на разных уровнях. Высший уровень — это уровень методологии. Здесь формулируются общие подходы, принципы и концептуальные схемы, которые применяются в науке вне зависимости от её специфики и конкретного содержания, решаются философские вопросы отношения человека к бытию, возможности человеческого интеллекта познать мир. Какой метод следует предпочесть: эмпирический или рационалистический, индуктивный или дедуктивный, количественный или качественный?

Система собственно педагогических методов, правил, принципов, регулятивов и норм составляет уровень специализированной методологии, специфической для педагогики как науки. Этот



уровень конкретизируется в методике педагогического исследования, которая представляет собой систему определённых процедур и операций изучения педагогической реальности в соответствии с целями и задачами исследования. Методология, методика и техника педагогического исследования образуют непрерывную связь теории и метода в педагогике.

Междисциплинарная связь педагогики с другими науками проявляется на различных уровнях и в различных формах. На методологическом и теоретическом уровне педагогика использует основные идеи, теоретические положения, обобщающие выводы общественных и естественных наук для обоснования исходных принципов, предпосылок обучения и воспитания, целей образования. Взятая в основу теория в ряде случаев выступает в роли метода, который определяет ход и результат дальнейших исследований. В зависимости от избранной теории меняются представления и подходы в образовании, рекомендации для практики.

Так, в отечественной психологии существуют два основных подхода к решению проблемы социальной обусловленности психики, природы способностей.

С точки зрения теории интериоризации человек обладает двумя видами способностей: природными и специфически человеческими. У природных биологических способностей есть врождённые анатомо-физиологические основы

(задатки), которые под воздействием внешних условий развиваются в способности.

Специфически человеческие способности отличаются от природных как по происхождению, так и по условиям формирования. Они развиваются в процессе присвоения каждым человеком продуктов, созданных обществом. Человеческие способности и достижения выражаются в материальной и духовной культуре общества. В процессе формирования деятельности, адекватной предметам и явлениям, у человека прижизненно формируются также и способности осуществлять эту деятельность, устойчивые рефлекторные объединения или системы, которым свойственны новые специфические отправления.

Согласно другой концепции, недостаточно выяснить одностороннюю зависимость психического развития людей от внешних продуктов их деятельности. Способности людей формируются не только в процессе усвоения культурных ценностей, созданных человеком, но и в процессе их создания. В индивидууме существуют внутренние условия для их органического роста. Необходимо «исходить из взаимосвязи и взаимозависимости внутреннего развития самих людей, их собственной природы, их способностей и внешних объективированных продуктов их деятельности».

Воплощение человеческих способностей в продуктах труда, знаниях, культуре не означает, что эти способности



могут стать достоянием каждого индивида. «Развитие способностей людей совершается в процессе создания и освоения ими продуктов исторического развития человеческой деятельности, но развитие способностей не простое усвоение готовых продуктов; способности не проецируются в человека извне, а развиваются в нём в процессе его взаимодействия с вещами и предметами, продуктами исторического развития».

Таким образом подразумевается, что способности формируются в процессе усвоения культурных ценностей, созданных человечеством, но это не означает, что всё дело лишь в усвоении, что в индивидах нет ничего, что способствует их обучению. Такой подход подвергается критике как игнорирующий общую зависимость обучения от обучаемости, от предпосылок, лежащих в самом субъекте учения. Не только способности — продукт освоения предметной деятельности, но и сами эти предметы — продукты исторического развития способностей. Человек и предметный мир необходимо рассматривать в их взаимодействии, не ограничиваясь сферой усвоения вне производства.

Два разных методологических подхода к развитию способностей определяют ход и направление дальнейших педагогических исследований в этой области, характер предложений и рекомендаций практике.

Если исходить из теории интериоризации, главная задача для педагогов

заключается в изучении и обработке операций, позволяющих наиболее эффективно усваивать внешнее.

Согласно другой теории, главная задача исследователей состоит «в изучении и формировании качества психических процессов, которые обеспечивают наиболее высокий уровень регуировки и функционирования нужных операций, обработка которых является обязательной, но не исчерпывает развитие способностей».

Психологические предпосылки необходимы для педагогики, но для педагогических выводов они недостаточны. Педагогические закономерности нельзя вывести из психологических или психофизиологических теорий. Воспитание и обучение представляют особый участок социальной действительности, которая подчиняется социальным закономерностям, не сводимым к психологии действий двух индивидов.

Между педагогическими и специальными научными знаниями, полученными в результате междисциплинарных исследований, существует сложная взаимосвязь. Специальные знания нередко кладутся в основу объяснения наблюдаемых различий индивидуальных особенностей школьников, их психофизиологических реакций и состояний в процессе учебной деятельности. Они служат базисом для обоснования норм и конкретных педагогических рекомендаций практике.

Так, с помощью методов дифференциальной физиологии и психологии



удалось показать взаимосвязь между индивидуальными вариациями физиологических функций и индивидуальными особенностями динамики (быстроты, темпа, ритма и объёма) психической деятельности. Динамические аспекты психики во многих случаях прямо влияют на некоторые важные стороны поведения, конечную результативность человеческих действий.

Ученики со слабым возбудительным процессом медленно работают, делают больше ошибок по невнимательности, быстрее утомляются, дают более низкие показатели в контрольной работе вследствие нервно-психического перенапряжения, на плохие отметки реагируют длительной депрессией. В то же время их речь более эмоциональна и образна, они более склонны к соперничеству. Не существует темперамента, неспособного или малоспособного к обучению. Но положительный эффект достигается лишь в тех случаях, когда применяемые методы соответствуют индивидуальным особенностям каждого ученика.

Индивидуальные особенности нервной системы, темперамента обнаруживаются и в поведении школьников. По данным А.П. Краковского, из 314 случаев проявлений упрямства среди учащихся пятых классов в 226 случаях его проявили холерики, а в 64 случаях — меланхолики. Ни один флегматик и сангвиник в другом экспериментальном классе не обнаружили упрямства, хотя эта черта

отмечалась у 15 из 25 младших подростков. Аналогичная закономерность была отмечена и в других 16 пятых классах. Характерным представляется отношение обладателей разных темпераментов к осознанным недостаткам. Так, холерики в целях самоутверждения бравируют ими гораздо чаще, чем скрывают их; сангвиники склонны выставлять их напоказ; меланхолики обычно маскируют их и лишь изредка похваляются ими. Вместе с тем флегматики не прибегают ни к бравированию недостатками, ни к их маскировке. Особенности темперамента проявляются и в том, как ведёт себя ученик во время конфликта с учителями и одноклассниками. Среди тех, кто противопоставляет себя учителю и во время конфликта ведёт себя агрессивно, преобладают холерики. Сангвиники реже вступают в конфликт, но ведут себя также агрессивно. Представители других темпераментов занимают большей частью пассивно-оборонительную позицию, причём флегматиков вовлечь в конфликт очень трудно.

Учёт такого рода факторов позволяет исследователю и учителю объяснить и предсказать, в поведении каких учащихся при соответствующих обстоятельствах проявятся упрямство, негативизм, смысловой барьер. Кто из них и в какой мере будет следовать чужим установкам в своём поведении или, скажем, склонен реагировать аффективным образом на недостаточно продуманное педагогическое воздействие.



Общая дисциплина и успеваемость оказываются независимыми от особенностей нервной системы в тех случаях, когда учитель индивидуализирует педагогические воздействия, использует разнообразные приёмы и методы. При этом условия ученики различного темперамента могут проявить себя положительно. Дисциплинированность или безответственность, нравственность или безнравственность в поведении подростков не predetermined особенностями их нервной системы. Тем не менее усилия, которые затратит учитель при формировании тех или иных качеств школьников, будут далеко не равнозначны.

Велика роль методов различных наук в исследовании проблем трудового воспитания, изучении трудовых навыков и умений. С помощью простого наблюдения невозможно увидеть все стороны работы, точность выполнения операций, производительность труда, объём и динамику утомления. Без применения специальной аппаратуры, в том числе психофизиологических методик, во многих случаях уже обойтись нельзя.

Метод условно-рефлекторных реакций даёт возможность исследовать состояние организма, внимание школьников, признаки утомления. Соответствующие физиологические методы необходимы для изучения обмена веществ, энергозатрат при различных видах работ, вегетативных функций. Анализ структур миограм, их амплитудных

и частотных характеристик позволяет судить о характере выполняемых действий, приспособлении индивида к работе, динамике процесса формирования трудовых умений. Имеются удачные попытки изучения биопотенциалов мозга в исследовании механизмов формирования трудовых навыков и умений.

При изучении проблем образования в основном используются общенаучные методы. Как правило, это не один какой-либо метод, а целая система. Вместе с тем прямой перенос методов какой-либо науки в сферу образования часто невозможен. Педагогика выполняет системообразующую функцию, интегрирует различные знания применительно к собственному объекту относительно междисциплинарных исследований и их результатов. Интеграция знаний различных наук и их методов применительно к решению педагогических задач позволяет перейти от субъективных впечатлений о различных сторонах учебно-воспитательного процесса к более точным объективным оценкам и выводам.

Проблема перегрузки учащихся. Одна из таких проблем, где необходимо чётко выяснить соответствия различных видов учебной деятельности возрастным и физиологическим возможностям детей. В практике этот вопрос решался субъективно — по ряду симптомов, говорящих об утомлении ребёнка. Полученные таким образом данные были противоречивы и не позволяли прийти к окончательному выводу о конкретных нормативах



и рекомендациях для учащихся. Для решения проблемы были необходимы точные наблюдения, свободные от субъективных впечатлений экспериментаторов.

Ю.М. Пратусевич для анализа работоспособности школьников и исследования механизма их умственного утомления применил метод условных рефлексов, дополнив его регистрацией дыхательно-го, сосудистого, кожно-гальванического компонентов целостной рефлекторной деятельности. Удалось с большой точностью изучить реакции детского организма на различные воздействия в естественных условиях при существующих фактических учебных нагрузках, наметить рекомендации по профилактике умственного утомления, а также найти способы его устранения. Автор получил практически важный вывод о связи утомления школьников с их работоспособностью.

Было показано, что сокращение рабочей нагрузки детей на три часа приводит к устойчивой нормализации процессов высшей нервной деятельности. Это сокращение достигается путём уменьшения домашних заданий и увеличения времени пребывания детей на воздухе, проведения различных игр, спортивных занятий. Удалось установить несколько естественных и безвредных раздражителей, снимающих утомление детей. Такими раздражителями были холод и дозированные физические нагрузки на открытом воздухе продолжительностью не менее 30 минут.

Общеизвестно, что при разработке педагогических проблем исследователь должен учитывать существующие нормы, предписания и ограничения в соответствии со школьной гигиеной, физиологией и медициной. Такого рода сведения лимитируют учебный процесс, определяют его границы, формы и методы. Они соотносят требования дидактики и методики с возрастными и индивидуальными возможностями школьников, их физиологическими и психологическими характеристиками. Ответы на эти вопросы невозможно получить в рамках одной науки, необходим междисциплинарный подход, использование системы адекватных методик. На эмпирическом уровне для решения конкретных частных вопросов обучения и воспитания педагогика опирается на данные специальных наук: анатомии, биологии, генетики, физиологии.

Так, исследования гигиенистов позволили рекомендовать допустимую длительность приготовления домашних заданий для учащихся различного возраста. Для учеников:

- 5–6 классов — 2–2,5 часа;
- 8–10 классов — 3 часа.

Более длительное время приготовления уроков приводит к снижению работоспособности, появляется беспокойство, нарастает процент отвлечений, занятий посторонними делами и т.д. Также разработаны нормы пребывания детей на воздухе, продолжительности отдыха, сна и др.



В настоящее время мы располагаем широкой сетью дошкольных и школьных учреждений для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, психики. Вместе с тем число обучающихся в специализированных школах ещё далеко от оптимального. В некоторых крупных городах с высокой врачебной помощью количество детей, обучающихся в специализированных школах и интернатах, достигает 1,5% от общего числа. В целом по стране этот процент значительно ниже.

Из-за отсутствия специальных школ интеллектуально нормальные дети иногда направляются во вспомогательные, чем наносится непоправимый ущерб их развитию, а оставление их в массовой школе приводит к слабой успеваемости или второгодничеству. Недостаточно школ для детей с временной задержкой психического развития.

Результаты исследований дефектологов, генетиков, медиков выявляют просчёты, связанные с планированием сети вспомогательных школ для детей с недостатками физического и психического развития, новые тенденции, направленные на создание коррекционных систем обучения и воспитания детей начиная с первых лет их жизни, с тщательным изучением динамики их развития, с учётом сензитивных этапов формирования психики.

Уже сейчас отечественная дефектология располагает возможностями с высокой точностью рассчитать процент детей

с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, слабовидящих и слабослышащих, с задержками психического и физического развития. Эти данные позволяют перейти к научно обоснованной системе планирования сети вспомогательных школ и интернатов, специальных классов в массовой школе, определить необходимое количество педагогов-дефектологов, которых надо подготовить для работы с детьми и взрослыми.

В настоящее время много внимания уделяется проблемам профориентации учащихся. Профориентация рассматривается как один из важнейших путей повышения эффективности производства. Широкое развитие системы профориентации с применением критериев профессиональной пригодности даст возможность выявить высококвалифицированных рабочих, сэкономить много средств, которые сейчас расходуются на обучение профессионально непригодных. Важен социальный эффект правильной профориентации, который менее всего поддаётся финансовому исчислению. Решение проблем профориентации невозможно без междисциплинарных исследований, координации совместных усилий педагогов, психологов, физиологов, специалистов других областей знаний.

Эффективность труда в значительной степени определяется возрастом, состоянием здоровья, общим и специальным образованием, психофизиологическими и социально-психическими свойствами



ми человека. Индивидуальные особенности людей оказывают существенное влияние на результаты труда и обнаруживаются у работников со сходными социально-демографическими характеристиками.

Каждый человек отличается от другого не только социальными качествами, но и психологическими особенностями: скоростью реакции на внешние воздействия, степенью концентрированности внимания, его устойчивостью и распределённостью, типом памяти, задатками. Именно эти особенности зачастую являются дополнительными факторами, которые влияют на результаты трудовой деятельности. Установлено, что примерно 20% работников не обладают необходимыми для своей профессии психофизиологическими данными. Психофизиологически неприспособленные к данному труду люди выполняют норму на 50–90% и в конце концов бросают работу. Выбор профессии вопреки природным данным может рано или поздно привести к различным отрицательным последствиям. Это со всей очевидностью было показано в работах психологов, врачей-физиологов, ведущих длительные исследования проблемы профпригодности лётчиков. Те молодые люди, которые вопреки своим психофизиологическим данным добивались хороших результатов, через некоторое время были дисквалифицированы врачебными комиссиями с различными диагнозами неврогенного происхождения.

Помочь человеку найти профессию, а затем найти себя в профессии — так в краткой форме может быть сформулирован важный принцип профориентации.

Мы рассмотрели примеры интеграции педагогики с естественными и общественными науками на методологическом, теоретическом и эмпирическом уровнях. Велика роль методов в формировании научного стиля мышления педагогов, логики и методики проведения исследования. С точки зрения общенаучной методологии стали видны недостатки и просчёты в решении кардинальных педагогических проблем, появилась возможность перейти от отдельных наблюдений и общих рассуждений к более точным оценкам и верифицированным результатам. Стало возможным ставить и решать принципиально новые задачи.

Соотношение биологического и социального в развитии и формировании человека — одна из центральных проблем целого комплекса наук. Она охватывает гуманитарные и биологические аспекты знания и выступает как межотраслевая проблема. Вместе с тем разработка важнейших вопросов дидактики, теории воспитания, частных методик самым непосредственным образом связана с её решением. Долгое время эта проблема решалась умозрительно. Данные о влиянии среды и наследственности на развитие человека нередко использовались для доказательства противопо-



ложных точек зрения. Поэтому всякие попытки утвердить значимость одного из факторов воспринимались как недооценка или отрицание другого. В этой связи особенно примечательны известные трактовки развития детей «маугли». Сторонники социологического подхода приводят примеры, подтверждающие вывод о решающей роли внешней среды в формировании психики. Биологи используют те же факты для обоснования противоположной концепции, согласно которой необходим определённый этап биологического развития организма для восприятия воздействий внешней среды. Если этот этап пройден, то никакое внешнее воздействие не может существенно повлиять на формирование психики.

Новый этап в решении проблемы связан с междисциплинарными исследованиями, прежде всего с использованием методов естественных наук, достижениями в области генетики человека.

Прежде всего стало ясно, что следует чётко обозначить и выделить педагогический аспект, отграничить его от философского, психологического или социологического. Важно уяснить специфику различных подходов, степень их взаимосвязи и особенности педагогического уровня анализа.

Необходимо было уточнить понятийно-терминологический аппарат, прежде всего понятия «биологическое» и «социальное». Здесь сохраняются самые разнообразные и нередко противоре-

чивые подходы. При этом имеют в виду то общие формы движения материи, то конкретные процессы и явления, компоненты структуры личности, субъективные и объективные факторы и условия воспитания.

Многогранность понятий, сложная диалектика их развития и взаимопереходов делают весьма трудным сравнение различных точек зрения, особенно в историческом аспекте.

Нередко взаимосвязанные понятия: человек, личность, индивид — рассматриваются как синонимы, хотя между ними и имеются известные различия. Одни авторы подразумевают конкретного индивида, другие — человека в его родовом значении, третьи — личность как социальную сущность. Сказанное касается и других важных для этой темы понятий: социальная и общественная среда, макросреда, природное, врождённое и т.д.

Дискуссия между представителями различных направлений часто имела самый общий характер. Не всегда уточнялось, о каких конкретных признаках человека шла речь. Педагоги и общественные деятели нередко имели в виду различные свойства и характеристики индивида. Так, в известном споре между К. Гельвецием и Д. Дидро оба философа по существу были правы, хотя и отстаивали противоположные точки зрения. Но спор между ними имел общий характер, без уточнения конкретных характеристик и свойств человека, о ко-



торых шла речь. К. Гельвеций отстаивал главную роль воспитания в идейном и нравственном развитии личности, народа. Д. Дидро, критикуя его, акцентировал другие стороны человека, более зависимые от его биологических и даже физиологических особенностей. Для объективной оценки необходимо точно указать признак, в отношении которого ведётся полемика.

В свете современных научных знаний альтернативная постановка вопроса неправомерна. Все признаки человека так или иначе связаны с генотипом и средой, вне которых существование людей невозможно. Более точной будет формулировка: «В какой мере различия, наблюдаемые между разными индивидами, обусловлены генетически, а в какой мере они определяются различиями в характере среды, в которой развивается каждый индивид?» Этот вопрос применим лишь к количественно измеряемым признакам, а не ко всему фенотипу в целом.

Для педагогов наибольший интерес представляют исследования в области генетики психологических особенностей. Они со всей определённостью подвели итоги затянувшихся споров о влиянии различных факторов на психическое развитие человека, его обучение и воспитание.

Ответ на этот вопрос был получен с помощью близнецового метода, сравнения различных родственных групп, а также данных, полученных в результате массового тестирования населения.

Эти данные позволяют сделать выводы о значительном влиянии образования, воспитания и культурного окружения на интеллект человека. Наибольшая разница между близнецами по умственному развитию находилась в прямой зависимости от времени их обучения в школе.

Неблагоприятная семейная обстановка, неполная семья, длительная болезнь, воспитание в детских домах, изоляция от культурных центров отрицательно сказываются на психическом, интеллектуальном развитии детей.

Другим источником сведений о влиянии среды, уровня образования на умственное развитие служат результаты массового тестирования различных групп населения.

Длительные наблюдения за близнецами на протяжении их жизни, тестирование сотен тысяч детей и взрослых в разных странах подтвердили известные представления о значении влияния семейного и школьного воспитания, культурного окружения и других факторов социальной среды на умственное развитие детей.

Наряду с воспитанием и социальным окружением на развитие детей оказывают существенное влияние и наследственные задатки.

Обобщённая сводка взаимосвязи наследственности и воспитания в детерминации интеллекта была получена учёными Эрленмейер-Кимлинг и Ярвик. Коэффициент корреляции в детерми-



нации интеллекта увеличивается от 0 (для неродственных лиц, выросших раздельно) до 0,2–0,23 (неродственных, но вместе воспитанных), до 0,30 между родителями и приёмными детьми. Для братьев или сестёр (сисбсов), выросших раздельно, этот коэффициент поднимается до 0,40. Для пар «родитель-ребёнок», однополых и разнополых двуйцевых близнецов и сисбсов, выросших вместе, он будет около 0,50. Для раздельно воспитанных ОБ он увеличивается до 0,75. Для совместно воспитанных ОБ — от 0,75 до 0,95.

Другая группа факторов, доказывающих влияние наследственности на умственное развитие детей, была получена путём сравнения интеллекта родителей с интеллектом их родных и приёмных детей. Корреляция умственных способностей родителей и собственных детей значительно выше, чем родителей и пасынков и падчериц.

Между средой и генотипом существует тесная связь, которая в конечном итоге определяет все признаки человека. Амплитуда возможной изменчивости в реализации генотипа выражает норму реакции, т.е. число возможных фенотипов при различных условиях среды. Генотип не фатален для фенотипа, но в зависимости от внешних условий пределы модификационной изменчивости весьма подвижны. При одном и том же генотипе с помощью различных методов обучения и воспитания можно получить самые разнообразные результаты. Об-

щий эффект воспитания в значительной степени зависит от уровня мастерства педагогов, их профессиональной подготовки, а не только наследственных задатков.

Исследования в области генетики дают ценный материал для правильного понимания социального и биологического в развитии и формировании человека. Вместе с тем эти данные не могут быть механически перенесены в педагогику. Они нуждаются в педагогической интерпретации.

Прежде всего нет единства в определении многих характеристик личности, которыми оперируют генетики. Представители различных школ используют противоречивые, а иногда и противоположные подходы к оценке психического развития человека.

Большие сложности возникают при измерении личностных особенностей индивида. Общепринятых критериев их оценки нет. Здесь многое зависит от методики измерения результатов, их надёжности. Противоречивые результаты можно по-разному истолковать.

При анализе данных генетики нельзя устанавливать однозначную связь между генетическими задатками и психологическими особенностями. На недопустимость такого подхода неоднократно указывал А.Н. Леонтьев. Развитие способностей предполагает определённую морфологическую базу, генетическая структура которой у разных людей неодинакова. Однако это не значит, что



генетические различия однозначно связаны с психологическими. Способности складываются и развиваются по специфическим психологическим закономерностям, а не заложены изначально в особенностях нервной системы. Тип нервной системы (наследственно обусловленное свойство) достаточно чётко обнаруживает себя как в лабораторных экспериментах, так и в естественных условиях. Но совсем иное дело, когда речь идёт о соотношении между типом нервной системы и способностями.

Исследования М.Б. Теплова и его сотрудников показали отсутствие однозначной связи между их параметрами. Разные черты характера могут быть сформированы у представителей нервной системы одного и того же типа и, напротив, одинаковые психологические черты воспитаны у людей с разными типами нервной системы.

Особенно, на наш взгляд, следует быть осторожными при количественной оценке роли наследственности и среды в умственном развитии. Между генотипом и средовыми факторами сложная и далеко не однозначная связь. Она не может быть механически ранжирована.

В самом деле, известно, что сила воздействия среды на умственное развитие индивида тесно связана с его возрастом. Наибольшее влияние среды и воспитания проявляется в первые годы жизни. При этом воздействие среды на человека может быть самым разнообразным и нередко противоположным. В одних усло-

виях неблагоприятная семейная обстановка отрицательно влияет на психику, в других — та же обстановка может заставить ребёнка усиленно заниматься учёбой, музыкой, спортом, переключиться на иные положительные виды деятельности.

При количественной оценке интеллект часто рассматривают изолированно от других сторон личности. Оценка интеллекта выводится путём суммирования оценок составляющих его структур. Между тем доказано, что пространственные умения в большей мере детерминированы генотипом, чем мыслительные или вычислительные навыки. Последние зависят от обучения и тренировки в гораздо большей степени.

К сказанному добавим, что сами тесты и методика измерения умственных показателей далеки от совершенства. На результаты тестирования влияют возраст и образовательный уровень учащихся, степень знакомства их с тестами, отношение к ним.

Воспитание и обучение человека нельзя представить без учёта сложного взаимодействия социальных и биологических факторов. Влияние обучения на развитие ребёнка опосредуется возрастными и индивидуальными возможностями детей, уровнем созревания и работоспособности их нервной системы, а не только предыдущим обучением. Между обучением и развитием существует сложная динамическая связь, которая изменяется на каждом возрастном этапе



развития школьника. «Факты, накопленные в педагогических и психологических исследованиях к настоящему времени, анализ этих фактов и их теоретическое истолкование подтверждают и доказывают несостоятельность концепций, отбрасывающих действительную роль внутренних законов в развитии психики ребёнка, в частности школьника».

Сложная связь социальных и биологических факторов прослеживается и в повседневной школьной практике. Известно, что наименьшее число успевающих приходится на 5-е, 6-е и 9-е классы. Эта тенденция характерна для многих стран мира и, очевидно, отражает некоторые общие закономерности. Медико-биологические и психологические исследования школьников позволили предположить, что на успеваемости в младшем подростковом и раннем юношеском возрасте сказываются специфические возрастные моменты. В частности, в этот период отмечается замедление темпов роста качества и интенсивности умственной деятельности, повышается утомляемость и возбудимость нервной системы. Эти возрастные особенности школа может усугублять или нивелировать.

Необходимы дальнейшие исследования, направленные на изучение конкретных механизмов взаимодействия социальных и биологических компонентов в обучении и воспитании.

При интерпретации данных естественных наук нередко имеет место некомпетентное вмешательство отдельных

исследователей в решение частных научных вопросов. Педагогические выводы делаются вопреки существующим в науке фактам и положениям. Так, на основании выводов некоторых учёных, произвольно толкующих данные генетики человека о расовом неравенстве людей, отрицалось влияние наследственности на роль и развитие способностей. При этом не учитывалось, что между специальной научной теорией и её педагогической или философской интерпретацией нет однозначной связи. Данные генетики, биологии, физиологии и других наук могут быть истолкованы с любых позиций.

Педагогический анализ проблем частных наук, мы полагаем, не должен подменять собой специальные исследования. Задача педагога — помогать в решении тех вопросов, которые выходят за рамки специальных научных теорий, за границы проблем, которые могут в принципе решаться в данной области наук своими собственными силами и средствами.

Современный этап развития науки характеризуется антропологизацией и гуманизацией системы научного знания, интенсивным взаимодействием общественных и естественных наук. Прогресс в психологии, социологии, биологии и других науках существенно расширил наши возможности познания в сфере образования, позволяет преодолеть разобщённость различных подходов, найти точки их пересечения.



Данные, полученные в других науках, необходимы для развития педагогической теории и практики, но только этими знаниями педагогика не может ограничиваться. Она суммирует, перерабатывает и обобщает их в логике своей науки, с учётом специфики объектов обучения и воспитания. «Чем выше уровень зрелости педагогической науки, тем полнее и продуктивнее педагоги-исследователи ассимилируют данные других наук о человеке и обществе, сопоставляют эти данные, выявляют сложные соотношения между ними, выясняют, как такие

знания могут быть использованы для более рациональной организации педагогического процесса».

При решении самых различных задач мы сталкиваемся со сложными взаимодействиями общественных и естественных наук, многообразием факторов, действие которых оказывает влияние на воспитание и обучение человека, формирование личности. В современных условиях главное, на что мы должны ориентироваться и из чего исходить, — это комплексный научный подход к решению проблем образования.



ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

МОСКАЛЕНКО Ольга Валентиновна, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС)

В статье приведены результаты исследования психолого-педагогического анализа соответствия требований Министерства образования и науки РФ к содержанию образования высшей школы и путей реализации этих требований преподавателями высшей школы при разработке рабочих программ дисциплин и построении соответствующих курсов, спецсеминаров. Рассматриваются проблемы: высокая динамика нагрузки преподавателей; отсутствие соответствующей организации отбора, подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы; необходимость соблюдения междисциплинарного характера некоторых дисциплин и приглашения специалистов практиков и из других отраслей; контроль за внедрением рабочих программ дисциплин и технологией деятельности преподавателя.

Ключевые слова: *высшая школа, преподаватель, уровень качества, содержание образования, нагрузка, отбор, подготовка, повышение квалификации и переподготовка преподавателей высшей школы, междисциплинарный характер учебных дисциплин*

В российском социуме не затихают дискуссии о содержании образования. Обсуждается вопрос как о введении новых курсов — финансовой грамотности, астрономии и др., так и новых обязательных экзаменов (в формате единого государственного экзамена — ЕГЭ) по истории России, литературе и др.

В высшем образовании также существует данная проблема. Поиск оптимального содержания образования совершается через разработку всё более новых поколений Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Так в последние три года были разработаны несколько поколений.



С одной стороны, данный экстенсивный подход без тщательной проработки психологическими и педагогическими экспертами этой проблемы может привести к сильнейшей физической и психической перегрузки как школьников, так и студентов, бакалавров, магистрантов и аспирантов. И снова встанет проблема «урезания» нового содержания образования, выработки новых стандартов, которые через некоторое время не будут устраивать социум, встанет вновь проблема содержания образования и т.д. и т.п. — «бег по кругу»...

С другой стороны, уход от строгого диктата со стороны Министерства образования и науки РФ в плане предлагаемого чёткого и обязательного содержания образования, выбора учебно-методической литературы привёл к плюрализму мнений по данной проблеме в педагогической общественности, ознакомлению педагогов с различными предлагаемыми учебниками, поиску своих авторских технологий и передового опыта других педагогов и др.

Этот вариант деятельности педагогов имеет как позитивные, так и негативные аспекты. Но отметим, что в звене средней школе он более или менее приживается в силу большего числа педагогов в каждой школе по одной дисциплине, работают методические структуры по школы, округам, районам, областям, ре-

спубликам. Более того, систематически проходят семинары для педагогов школ и дошкольных учреждений для аттестации, повышения уровня профессионализма педагогов, обучения в рамках повышения квалификации (не только традиционные курсы повышения квалификации, но и вебинары и другие интернет-технологии на всю территорию РФ, спецкурсы в объёме 4–8 часов по отдельным проблемам¹), а также конкурсы по педагогическому мастерству и научно-проектной деятельности учеников и др. Отметим, что все эти опосредованные и непосредственные формы проходят за счёт образовательных учреждений, без материальных затрат со стороны самих педагогов.

Проблема содержания образования в высшей школе в силу многих факторов и условий, которые описаны в статьях и монографиях А.А. Деркача [4], А.В. Гагарина [1–3], авторской научной школы [5–10, 17], С.Д. Смирнова [21] и др., представлена достаточно разнообразно — как однобоко, так и многообразно. Отметим некоторые важные факторы и условия влияния на содержание образования, которые могут выступить как двигатель порождения и разрешения ключевых проблем высшей школы.

Главнейшая проблема — кто определяет, решает, что надо знать современному выпускнику высшей шко-

¹ Автор активно принимает участие в этих формах повышения квалификации и имеет реальное представление о возможностях и результатах данных форм деятельности.



лы — специалисту, бакалавру или магистранты? На какой образ профессионала, который будет конкурентоспособен и эффективен в современном социуме, а какой — не будет? Особенно в рамках специализаций, например, психологи обучаются в рамках:

- бакалавриата (бакалавр «Психологии», «Психологии управления» и др., при этом существуют профили в рамках этих программ: «Практическая психология»; «Психологическое консультирование»; «Социальная психология»; «Психология личности»);
- специалитета («Психолог служебной деятельности», «Клиническая психология», «Педагогика и психология девиантного поведения», в рамках которых создают различные специализации),
- магистратуры (направление «Психология» включает различные программы: «Теоретическая и экспериментальная психология», «Психология управления», «Клиническая психология», «Социальная психология развития», «Клинико-психологическая реабилитация при нарушениях когнитивных и эмоциональных процессов», «Организационная психология», «Психология переговоров», «Психология развития», «Психология спорта», «Психофизиология», «Социальная психология», «Экономическая психология», «Психоаналитическая психология, психоаналитическое консультирование

и психотерапия», «Психология здоровья», «Семейная психология и семейное консультирование» и др.).

Также есть одно важное направление подготовки психологов — психолог-педагог, которое также имеет различные специализации и направления.

Министерство образования и науки РФ выработало указанные выше ФГОС, но при этом рабочую программу дисциплины (РПД) либо учебно-методические комплексы по дисциплине (УМК) создаёт каждый преподаватель под свой курс по данной дисциплине.

При этом отметим несколько *важных аспектов* данной проблемы.

Во-первых, в силу разных причин курсы у преподавателя могут меняться по разным причинам в каждом учебном году, при этом может быть не один-два курса, а в силу роста учебной нагрузки в последние 2–3 года это может быть более 4–5 курсов. И о каком качестве тогда может идти речь о подготовке конкурентоспособного и эффективного специалиста XXI века!

В этой ситуации преподаватель «идёт» несколькими и путями:

- берёт программу, разработанную другими преподавателями, в том числе и в других вузах (через интернет-ресурс и т.д.), иногда разработанные под другую специализацию. При этом возможны также два пути — формально берётся чужая программа, а преподавание осуществляется по собственным знаниям и соображениям



ям преподавателя, либо преподаватель «старается» освоить дисциплину вместе со студентами, только он впереди студента «на одну ночь»;

- буквально выучиваются материалы лекции и практического занятия накануне. Это отмечается также у молодых преподавателей или преподавателей, не имеющих стажа педагогической деятельности в высшей школе;
- создаёт свою, часто «скороспело» и поверхностную, без проработки всего накопленного учебно-методического материала по данной дисциплине в отечественной и зарубежной психологии.

Это порождает *второй аспект* — проблема могла бы решаться при *соответствующей организации как отбора преподавателей высшей школы и их деятельности, так и повышения квалификации*.

Важная основополагающая проблема высшей школы — отбор и подготовка преподавателей высшей школы [11, 12, 15].

Ранее в наших статьях [13, 14, 16, 18–20] было указано, что состав преподавателей высшей школы очень разнообразен по:

- образованию (базовому или полученному в рамках повышения квалификации или переподготовки),
- профессиональному опыту или его отсутствию вообще (в случае молодых преподавателей),
- специализации в рамках научной специальности и др.

При этом большинство преподавателей высшей школы практически не имеют не только специальности «Преподаватель высшей школы», а тем более «Преподаватель высшей школы по конкретной специальности или дисциплинам направления, специальности и др.».

Таким образом, «неподготовленный» преподаватель высшей школы в ситуации разработки содержания курса по дисциплине либо «изобретает велосипед», либо, как было указано выше, берёт информацию с сайтов, у знакомых преподавателей и т.д.

Обратимся к историко-междисциплинарному анализу. Традиционно, во всех отраслях высшего образования во все времена и во всех странах преимуществом и вниманием со стороны населения и работодателей пользовались и пользуются вузы со своей системой «выращивания» кадров либо приглашением профессорско-преподавательского состава из лучших представителей высшего образования, либо производства, науки, либо высококвалифицированных специалистов, но способных вести спецкурсы, спецсеминары и др., то есть способных разработать спецкурс, осуществлять педагогическую деятельность в высшей школе. В качестве примеров приведём ведущие вузы мира — California Institute of Technology (США), Harvard University (США), Stanford University (США), University of Oxford (Великобритания), Princeton University (США), University of Cambridge (Великобритания), Massachusetts



Institute of Technology (США), Imperial College London (Великобритания), University of Chicago (США), University of California Berkeley (США), и России — МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, МГИМО (У) МИД РФ и др.

При этом в отборе преподавателей сочетаются как традиции преподавания, так и новейшие технологии вузовского образования с использованием новейших технологий производства, науки, экономики и др. Более того, некоторые специалисты-практики возглавляют магистерские программы, при этом сами ведут большую научную деятельность. Данная практика позволяет не только подготовить выпускников, но и отобрать работодателям наиболее подготовленных и конкурентоспособных выпускников.

Но есть и ещё один вариант приглашения специалистов-практиков в некоторых российских вузах не только на целый курс, но и на отдельные мероприятия. При этом в силу отсутствия ответственности приглашающих специалисты-практики демонстрирует порой низкий уровень преподавательского профессионализма, однако это успешные и востребованные в социальной практике профессионалы, но не подготовленные к работе со студентами (использование сленгов, скабрёзностей, неграмотная профессиональная речь — психологические тренинги часто ведут все специалисты, кроме психологов, и достигают цели, совершенно далёкие

от психологии, например, «Тренинги личностного роста» и др.). Даже в случае, если приглашённый специалист-практик допускает непрофессионализм, важно разъяснить студентам, почему специалист допускает это в своей работе, не оставлять такие факты без внимания, иначе студенты решат, что такие способы работы возможны с клиентами и др.

Отметим, что мы не против новейших форм работы и технологий в вузе, но нужна экспертиза всего новейшего, не все из практики можно применить в учебно-профессиональном процессе высшей школы.

Обратим внимание ещё раз на следующее. Высокопрофессиональные специалисты-преподаватели ведут, как правило, практико-ориентированные и научные семинары и спецкурсы, имеют профессиональное образование в соответствующем направлении и занимаются научной деятельностью. Это совершенно отличается от привлечения к преподаванию теоретических курсов в высшей школе специалистов, не имеющих не только педагогического образования (военное, техническое, медицинское), но и часто не имеющих опыта ни в производственной, ни в педагогической деятельности.

С этим взаимосвязан и *третий аспект* проблемы разработки содержания образования и соответствующих курсов по дисциплинам, междисциплинарный характер которых требует именно такого подхода, то есть приглашение специалистов других отраслей. Так, на-



пример, в некоторых областях психологии просто невозможно освоить курсы психофизиологии, анатомии и физиологии центральной нервной системы, юридической психологии, педагогической психологии, экономической психологии и др. без привлечения специалистов из соответствующих областей научного знания. Современные выдающиеся исследования в медицине, биологии, физике, химии, технике показывают свою интеграцию как нельзя лучше. Это доказывает наступление в научных исследованиях эры междисциплинарных исследований, но это прежде всего в науке на очень высочайшем уровне исследований. Это наблюдается не только в естественно-научных, физико-математических, технических и других отраслях науки, но и в гуманитарном блоке — интеграция политологии, социологии, психологии с экономикой, математикой и др. Интересен и студентам оригинальный подход преподавателя-практика из других отраслей научного знания. Но важно учитывать следующие условия — для такой практики необходим высокий уровень преподавательской культуры специалиста-практика.

Четвёртый аспект рассматриваемой проблемы, который возможно рассмотреть как один из путей её, — это разработка специальной системы повышения квалификации всех преподавателей вузов, в том числе и приглашённых специалистов-практиков. Продемонстрируем это на примере подготовки психологов.

Важно в ситуации подготовки психологов для студентов ставить задачу осмысления теоретических знаний, включающих психологические отечественные и зарубежные концепции. Но при этом психолог как специалист должен уметь «перевести» свой теоретический багаж на язык практики и запросов клиентов, которые не могут и не должны владеть психологической лексикой. При этом данный «перевод» должен быть грамотен как со стороны психологии, так и со стороны общего профессионализма и профессиональной культуры. Это позволит психологу как специалисту говорить с каждым клиентом на понятном ему языке, а с другой стороны — решить проблему «непрофессионализма» ведущих тренингов и стать высокоэффективным тренингом, используя арсенал всех своих знаний, полученных в процессе обучения в высшей школе.

Этому «переводу» студенты могут научиться у:

- преподавателей высшей школы, владеющих как теоретической базой психологии, так и возможностью перехода в практические области применения психологических знаний;
- специалистов-практиков, подготовленных к преподавательской деятельности в высшей школе.

Для выделенных двух групп преподавателей важно разработать и внедрить такую систему повышения квалификации, которая помогла бы практикам



в процессе преподавания в высшей школе, а преподавателям — стать ближе к психологическим запросам и потребностям клиентов, сделать спецкурсы и семинары более практико-ориентированными, направляющими студентов и выпускников на решение конкретных задач клиентов, но при этом имея теоретические знания.

В качестве примера возможностей «перевода» теоретических знаний в практико-ориентированную плоскость приведём методику преподавания авторского курса научно-исследовательского семинара для магистрантов. Данный курс посвящён теме построения карьеры, личностно-профессионального развития и выработки жизненной стратегии специалистов.

В первой части семинара даются преподавателем классические лекции-беседы по тематике карьеры — определения карьеры из различных отраслей знания, её виды, типы, стратегии, условия и факторы развития, а также развития личности и профессионала и др. Проводятся психодиагностические методики с целью изучения карьерного потенциала магистрантов.

Во второй части семинара магистранты готовят рецензии (в том числе методологические) на монографии и статьи по изучаемой тематике семинара, но во взаимосвязи со своей темой диссертации. Все рецензии проходят проверку в системе «Антиплагиат». Хочется отметить, что все рецензии получают вы-

сокие баллы (более 93–95% авторского текста) в системе «Антиплагиат» РАНХиГС при Президенте. На основе данной работы практически все магистранты приняли участие в акмеологических чтениях кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности «Человек как предмет познания в интегративных акмеологических исследованиях» 1 декабря 2015 г. в РАНХиГС при Президенте РФ с предоставлением и оформлением тезисов выступления.

В третьей части курса магистранты подготовили презентации по анализу монографий и учебно-методических пособий, взаимосвязанных как с темой семинара — карьерой и личностно-профессиональным развитием специалиста, так и с проблематикой своей диссертации. В процессе представления презентаций были организованы дискуссии, которые вызвали оживлённые споры по позициям магистрантов, что послужило ещё одним моментом в выборе и анализе темы и проблематики диссертации.

Данный научно-исследовательский семинар позволил решить несколько задач — сформировать следующие компетенции у магистрантов:

- познавательная (выработаны знания, умения и навыки по одной из проблем психологии профессиональной деятельности);
- исследовательская (поиск и работа с научными текстами);
- практико-ориентированная (решение проблемы карьеры и личностно-про-



фессионального развития специалиста как для себя самого, так и для других).

Данная методика проведения занятий получила высокую оценку у магистрантов, была охарактеризована как интересная, полезная, высокоинформативная и др. Многие магистранты высказали желание заниматься как тематикой семинара, так и такими формами занятий.

Пятый аспект изучаемой проблемы — стоит ли задача перед вузом о высокоэффективной деятельности преподавателя высшей школы как преподавателя? Кто контролирует весь учебно-профессиональный процесс? У заведующего кафедрой и тем более деканатов, учебно-методических подразделений вузов не могут «дойти руки» до каждого преподавателя, курса, дисциплины. В лучшем случае могут быть взаимные посещения занятий преподавателями. Но выбор и организация форм и методов проведения курса по дисциплине — главный момент во всей деятельности преподавателя высшей школы и учебно-профессиональной подготовки студентов. Вероятно, надо выстроить зависимость системы поощрения (в том

числе зависимость премиальной части заработной платы) преподавателя высшей школы от разработки и внедрения соответствующих методов и форм преподавания курсов и дисциплин.

Таким образом, анализ рассматриваемой проблемы — соответствие требований Министерства образования и науки РФ к содержанию образования высшей школы и путей реализации этих требований преподавателями высшей школы при разработке рабочих программ дисциплин и построении соответствующих курсов, спецсеминаров показал, что для решения данной важной и существенной проблемы высшей школы необходимо построение специальной системы отбора, подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы; контроль за нагрузкой и внедрением рабочих программ дисциплин и технологией деятельности преподавателя. Это, в свою очередь, значимо как для развития психодидактики высшей школы, так и для построения высокоэффективной системы построения учебного процесса в высшей школе с целью подготовки конкурентоспособных специалистов для российского социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагарин А.В. Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты // Акмеология. № 3(43). 2012. С. 31–37.
2. Гагарин А.В. Образовательная рефлексия в профессиональной подготовке бакалавров психологии // Акмеология. № 3. 2013. С. 54–59.



3. Гагарин А.В. Профессиональная подготовка конкурентоспособного преподавателя высшей школы: проблемы и перспективные направления // Акмеология. № 4(44). 2012. С. 46–49.
4. Деркач А.А. Методологические и прикладные проблемы обучения студентов-психологов // Акмеология. № 1. 2014. С. 6–15.
5. Москаленко О.В. Профессиональное самосознание как генеральная категория личностно-профессионального развития специалиста // Акмеология. 2012. № 2. С. 109–112.
6. Москаленко О.В. Акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития специалиста как одно из направлений современной акмеологии в свете теорий В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева // Акмеология. 2007. № 3 (23). С. 123–124.
7. Москаленко О.В. Пути коррекции «студенческого инфантилизма» / О.В. Москаленко, Т.А. Назаров // Акмеология. 2015. Т.3. С. 128–129.
8. Москаленко О.В. Содержательные и сущностные характеристики особенностей профессионального самоопределения студенческой молодёжи. / О.В. Москаленко, Ю.А. Сторожева. М.: МААН. 2013. 86 с.
10. Москаленко О.В. Сущность карьерного развития студентов в процессе получения высшего образования и возможности психологического сопровождения данного процесса / О.В. Москаленко, О.Б. Храмова. М.: МААН. 2013. 95 с.
11. Москаленко О.В. Зависимость формирования структуры и социально-психологических характеристик профессиональной компетентности будущих социальных работников от социума / О.В. Москаленко, И.В. Лаврентьева. М.: МААН. 2013. 98 с.
12. Москаленко О.В. Роль новых коммуникативно-информационных технологий в деятельности преподавателя вуза // Акмеология. № 1–2 (специальный выпуск). 2014 (Материалы IX Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 1–15 июня 2014 г.). С. 163–164.
13. Москаленко О.В. Потенциал презентаций в преподавании учебных дисциплин в высшей школе: плюсы и минусы // Акмеология. 2015. № 1. С. 34–38.
14. Москаленко О.В. Актуальные проблемы развития психодидактики высшей школы. // Профессиональная коммуникация и мультикомпетентность. Сб. науч. тр., посвящ. 15-летию кафедры английского языка № 5 МГИМО. /Под об. ред. Л.К. Раицкой. М., 2015. С. 97–104.
15. Москаленко О.В. Преподаватель высшей школы: сравнительный самоанализ со своими студентами // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 121–122.



16. *Москаленко О.В.* Роль знаний в построении карьеры человека //Акмеология. № 3–4(спец. вып). 2014 (Материалы XXII Международ. акмеологич. чтен. аспирантов, магистрантов и молодых учёных, М. — СПб, 1–15 декабря 2014 г.). С. 65–66.
17. *Москаленко О.В.* Вузовские преподаватели психологии как существенный потенциал для решения психодидактических проблем высшей школы //Вестник Тувинского государственного университета. № 1. Социальные и гуманитарные науки. 2015. № 1(24). С. 137–145.
18. *Москаленко О.В.* Модель акмеологического проекта профессиональной самореализации в условиях дополнительного профессионального образования специалистов /Коняхина И.Б., Москаленко О.В. // Акмеология. № 3(35). 2010. С. 44–46.
19. *Москаленко О.В.* Потенциал некоторых психодидактических приёмов в преподавании учебных дисциплин в высшей школе /Москаленко О.В. //Акмеология. 2015. № 2. С. 104–106.
20. *Москаленко О.В.* Использование презентаций в преподавании учебных дисциплин в высшей школе // Образовательные технологии (г. Москва). 2015. № 2. С. 112–118.
21. *Москаленко О.В.* Перспективы вузовской науки с позиций психодидактики высшей школы // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (266). С. 233–237.
22. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.



МОДУЛЬНАЯ ГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ВУЗОВСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Стихийные и организованные процессы в образовании

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович, профессор Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук

На основании идеи В.И. Слободчикова о различении спонтанных и целенаправленных процессов в образовании предложена базирующаяся на онтологических основаниях человеческого способа полная классификация этих процессов

Ключевые слова: образовательный процесс, стихийный процесс, организованный процесс, спонтанный процесс, целенаправленный процесс, антропологический подход

Цикл статей¹ медленно, но уверенно разрастается до полноценного учебного пособия с модульной графической наглядностью. А пока пособие не готово окончательно мы предлагаем нашим читателям ещё одну главу из него.

Виктор Иванович Слободчиков неоднократно писал о том, что крайне необ-

ходимо отличать понятия «процесс образования» и «образовательный процесс»². Ссылаясь на сложившуюся в педагогике традицию от К.Д. Ушинского и Дж. Дьюи до С.И. Гессена, он определяет оба понятия (см. табл. 1).



Виктор
Иванович
Слободчиков

¹ Начало публикации см.: ОТ, 2012, № 2–4; 2013, № 1–4; 2015, № 2.

² Наиболее важные его публикации об этом: Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009 (параграф 2.3.6. Процессы образования и образовательные процессы. С. 109–119); Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 93–101 и др.



Таблица 1

К.Д. Ушинский	Воспитание как естественный процесс усвоения опыта	Воспитание как целенаправленный процесс передачи опыта
Дж. Дьюи	Стихийное образование	Формальное образование
С.И. Гессен	Бессознательно охватывающая деятельность образования	
В.И. Слободчиков ³	Процесс образования — это то, что происходит, случается с человеком; это то пространство, где складывается спонтанный субъектный опыт — даже если никто никого не образовывает	Образовательный процесс — это осознанно, рационально построенная (искусственная) практика образования, исходящая из общих задач социализации молодых людей в данной культуре



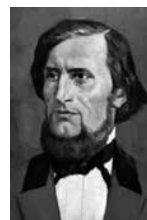
Дж. Дьюи

При этом он указывает, что в естественном процессе образования «способы поведения, содержание культуры, формы мышления и сознания, нормы общения осваиваются ребёнком спонтанно, естественно в процессе совместной жизни, общения и взаимодействия со взрослыми, через язык и речь, посредством предметного контекста жизнедеятельности»⁴. А вот «образовательный процесс происходит не сам по себе, а должен быть специально построен, целенаправленно ориентирован и организован. Поэтому он имеет искусственный характер, определяется целевой детерминацией, а значит, предполагает вполне

определённые способы достижения этих целей»⁵.

Выпишем синонимические ряды прилагательных к понятиям «процесс образования» и «образовательный процесс», выстроив их по возможности антонимично (см. табл. 2).

Далее В.И. Слободчиков точно аргументирует необходимость и назначение обоих процессов: «Образовательные процессы как специально организованные процессы осуществляются в том случае, если образцы культуры не представлены в формах реальной жизни индивида и поэтому не могут быть освоены в естественной форме»⁶.



Константин Дмитриевич Ушинский

¹ Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 94.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же. С. 94–95.



Таблица 2

процесс образования	образовательный процесс
Естественный	Искусственный
Спонтанный	Организованный
Стихийный	Формальный
Бессознательный	Целенаправленный
Пропитывающий	Воспитывающий

Всё сказанное выше лично у меня находит полнейший внутренний резонансный отклик. Напрягаюсь я лишь с того момента, когда Виктор Иванович выделяет типы процессов и представляет их в виде схемы (см. рис. 1). «Выделение типов процессов образования и вслед за этим типов образовательных процессов возможно на основе анализа способа или ситуации человеческого бытия. В рамках антропологического подхода к образованию в качестве основных нами выделяются *четыре*

формы процесса образования — взросление, инкультурация, научение, социализация, каждая из которых существует как вполне определённая и относительно независимая от других форма человеческой жизнедеятельности. Каждой форме процесса образования соответствует определённый тип образовательного процесса. Образовательные процессы — это содержание и конкретные способы деятельности субъектов образования, педагогов и учащихся, взрослых и детей»⁷.

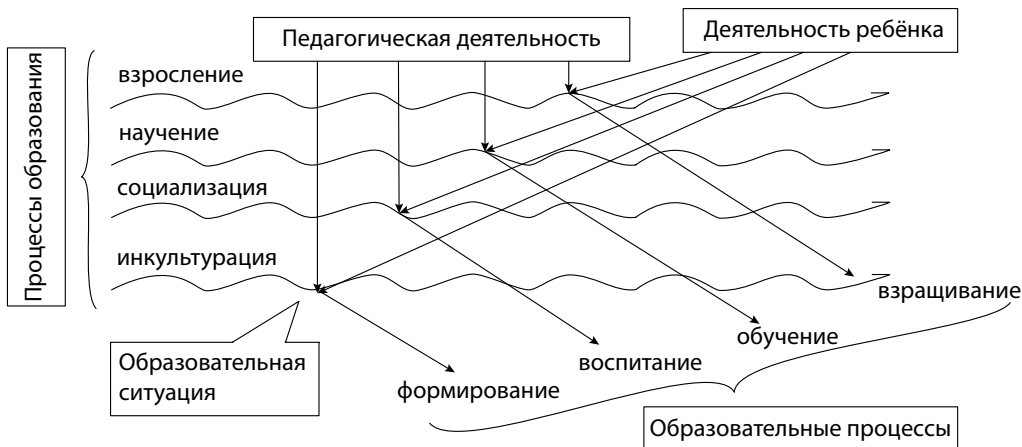


Рис. 1.

7 Там же. С. 97.



Первое, что вызывает напряжение, это не вполне понятное основание для выделения этих процессов. Что значит «на основе анализа способа или ситуации человеческого бытия»? Какого способа? Какой ситуации?

Второе несогласие вызывает сужение понятий «обучение», «воспитание» и «формирование» до частных образовательных процессов и создания пар «социализация — воспитание» и «инкультурация — формирование» (вторая пара интуитивно напрягает больше всего).

Третья шероховатость — это смешение языковой стилистики основных понятий. Иноязычные слова «социализация» и «инкультурация» дисгармонируют с остальными привычными русскими словами (хотя тут я, может быть, излишне требователен).

Четвёртая трудность для меня состоит в том, что восемь определений процессов, которые даёт В.И. Слободчиков, представляются не вполне рядоположными. Приведу все восемь, опустив комментарии автора.

«*Взросление* представляет собой процесс становления адекватного и хорошо адаптированного человека ко всему многообразию жизненных коллизий.

Инкультурация — это процесс освоения культурных форм жизни или совершенных форм культуры и формирования специальных способностей.

Научение — это процесс усвоения той стороны социокультурного опыта, которая связана с выработкой у каждого индивида умения приобретать необходимые знания, новый опыт, обобщённые способы действий.

Социализация — это опыт вхождения человека в социальную среду и систему социальных связей и отношений, но также и активное воспроизводство им этой системы в своей жизнедеятельности.

Взращивание — это образовательный процесс, обеспечивающий становление жизнеспособного и жизнестойкого человека.

Формирование — это процесс образования индивидуальных способностей человека, овладение существующими формами мышления, сознания и самосознания.

Обучение — это процесс передачи-освоения учащимся всеобщих способов деятельности, освоения ими теоретических понятий и идеальных способов действия, знаний и умений.

Воспитание — это процесс передачи-усвоения культуры общения, ценностей и норм взаимоотношений в человеческом обществе»⁷.

Может я излишне придирчив, но мне кажется, что определения должны быть предельно точными, ибо они определяют, ограничивают (определение = *definitio*) смыслы понятий. В этом восьмичастном ряду чувствуется не-

⁸ Там же. С. 97–101.



кий разнорядной: усвоение-освоение есть и в первой группе определений, и во второй; социализация и вовсе не процесс, а опыт и пр.

Дальнейшую дерзость корректировать теоретические конструкции В.И. Слободчикова я позволяю себе только потому, что буду делать это, опираясь исключительно на его идеи.

Основываясь на антропологических идеях С.Л. Рубинштейна, Слободчиков утверждает, что *деятельность, сознание и общность* «являются всеобщими способами бытия человека, основаниями его жизни, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия»⁹. Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, здесь — всё во всём; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга,

сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек — это существо:

- а) *деятельное*, способное к осознанным преобразованиям;
- б) *сознательное*, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчёт в сделанном;
- в) *общественное*, укоренённое в системе реально-практических, живых связей и отношений с другими людьми.

На основе этой трихотомии (ниже я её дополню) выстроим восьмичастную модель соотношения процессов образования и образовательных процессов, отчасти используя понятия В.И. Слободчикова в тех случаях, где это не вызывает несогласия, и представим её в виде таблицы 3.

Таблица 3

В итоге «человек...»	знающий	умеющий	культурный	нравственный
	обученный		воспитанный	
Образовательные процессы (целенаправленные, организованные, искусственные]	преподавание, учение	натаскивание	приобщение (окультуривание)	наставление (назидание)
	обучение		воспитание	
Процессы образования (спонтанные, стихийные, естественные)	научение	навыкивание	вхождение	
			в культуру (инкультурация)	в общество (социализация)
Объекты человеческого опыта	сведения, факты	способы	ценности, образцы	нормы, правила
Онтологические основания человеческого способа жизни (по В.И. Слободчикову)	сознание	деятельность	культура	общество
			общность	

⁹ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. С. 25.



Прокомментирую таблицу 3, двигаясь последовательно по всем трём онтологическим основаниям человеческого способа жизни.

В сфере **сознания** человечество накопило объекты собственного опыта, которые мы именуем *сведениями* или *фактами*, осваивая и присваивая которые, человек обретает *представления* и *знания*. И здесь для спонтанного процесса образования я согласен вслед за В.И. Слободчиковым использовать понятие «научение».

Определение 1. Научение есть естественный процесс образования, в результате которого человек спонтанно осваивает сведения и факты.

Целенаправленных (организованных) процессов усвоения сведений и фактов два. Первый — это самостоятельно (по внутреннему побуждению) организованный человеком процесс постижения. Его, видимо, правильно именовать словом «учение». Отсюда «учащийся» — учащий себя. Второй — это организованный другими (по внешнему принуждению) процесс. Его чаще всего именуют словом «обучение». Отсюда «обучаемый». Корректнее, на мой взгляд, употреблять также слово «преподавание» (действие по глаголу «преподавать», «преподать»). В процессе учения я беру, а процессе преподавания мне дают.

Определение 2а. Учение есть целенаправленный образовательный процесс, в результате которого человек самостоятельно осваивает сведения и факты.

Определение 2б. Преподавание есть целенаправленный образовательный процесс, в результате которого человек организованно осваивает сведения и факты, даваемые ему другим человеком (преподавателем).

Полагаю, что понятие «преподавание» в этом случае употреблять корректнее, чем слово «обучение», ибо под обучением традиционно понимают все (и естественные, и организованные) процессы образования и все образовательные процессы. И традицию эту нарушать как-то не хочется, ибо это вызовет только дополнительную путаницу.

В сфере **деятельности** человечество накопило объекты человеческого опыта, которые мы именуем *способами* этой самой деятельности, осваивая и присваивая которые, человек обретает *навыки* и *умения*. И здесь для спонтанного процесса образования я полагаю корректным использовать понятие «навыкание» по глаголу «навыкать» — «привыкать, приучаться опытом, получать навык к чему, набивать руку, наостриться, навыреть» (В.И. Даль). Сходство этимологии слов «научение» и «навыкание» я рассматривал ранее¹⁰.

¹⁰ Остапенко А.А. И ещё раз о знаниях, умениях и навыках, или Поможет ли этимология разрешить извечную дидактическую путаницу? // Школьные технологии. — 2010. — № 1. — С. 183–184.



Определение 3. Навыкание есть естественный процесс образования, в результате которого человек спонтанно осваивает способы человеческой деятельности.

Целенаправленный образовательный процесс, соответствующий навыканию как процессу образования, — это натаскивание.

Определение 4. Натаскивание есть целенаправленный образовательный процесс, в результате которого человек организованно осваивает способы человеческой деятельности.

Все процессы, обозначенные в определениях 1–4, в сумме образуют совокупность процессов, которую логично именовать традиционно понимаемым словом *обучение*:

Обучение = научение + преподавание + учение + навыкание + натаскивание.

Таким образом, обучение как совокупность процессов образования (научения и навыкания) и образовательных процессов (учения, преподавания и натаскивания) охватывает две онтологические сферы человеческого способа жизни по В.И. Слободчикову — сферу сознания и сферу деятельности. Результат этой совокупности процессов обучения есть **человек обученный** (знающий + умеющий, разумный + умелый, homo sapiens + homo habilis).

Перейдём к **общности** как третьему онтологическому основанию человеческого способа жизни (две правые колонки таблицы 3). Здесь и уместны понятия

инкультурации (вхождения в культуру) и *социализации* (вхождения в общество). В процессе вхождения в культуру человек осваивает те объекты человеческого опыта, которые мы называем *ценности и образы*, а в процессе вхождения в общество — *нормы и правила*.

Начнём с культуры (4-й столбец табл. 3). Естественный процесс образования в этой сфере логично назвать *вхождением в культуру (инкультурацией)*, а целенаправленный и организованный образовательный процесс — *приобщением к культуре (окультуриванием)*.

Определение 5. Вхождение в культуру (инкультурация) есть естественный процесс образования, в результате которого человек спонтанно осваивает культурные ценности и образцы.

Определение 6. Приобщение к культуре (окультуривание) есть целенаправленный образовательный процесс, в результате которого человек организованно осваивает культурные ценности и образцы.

Что касается общества (5-й столбец табл. 3), то естественный процесс образования в этой сфере логично назвать *вхождением в общество (социализацией)*, а целенаправленный и организованный образовательный процесс — *наставлением или назиданием*.

Определение 7. Вхождение в общество (социализация) есть естественный процесс образования, в результате которого человек спонтанно осваивает **нормы и правила жизни** в обществе.



Определение 8. Наставление (назидание) есть целенаправленный образовательный процесс, в результате которого человек организованно осваивает нормы и правила жизни в обществе.

При этом мы помним, что нормы и правила могут быть как бытовые (гигиенические), так и нравственные. Освоенные бытовые нормы становятся привычками, а нравственные — убеждениями.

Все процессы, обозначенные в определениях 5–8, в сумме образуют совокупность процессов, которую логично именовать традиционно понимаемым словом «воспитание»:

Воспитание = инкультурация + окультурирование + социализация + наставление.

Таким образом, воспитание как совокупность процессов образования (вхождения в культуру и в общество) и образовательных процессов (окультурирования и наставления) охватывает онтологическую сферы человеческого способа жизни по В.И. Слободчикову — сферу общности (культурной и социальной). Результат этой совокупности процессов обучения есть **человек воспитанный** (культурный + нравственный, homo mundi + homo moralis).

Восемь (4+4) выделенных нами процессов отчасти совпадают с восьмью выделенными В.И. Слободчиковым процессами, отчасти они иначе наименованы, но местами совсем не совпадают. В сравнении это выглядит так (см. табл. 4).

Таблица 4

По В.И. Слободчикову	Иная трактовка
Взросление	—
Взрачивание	—
Научение	Научение
	Навыкание
Обучение	Преподавание, Учение
	Натаскивание
Социализация	Социализация
Инкультурация	Инкультурация
Воспитание	Наставление
Формирование	Окультуривание

Процессы взросления и взращивания в таблице 3 не нашли своего соответствия. Попробуем выстроить наши размышления далее.

В.И. Слободчиков неоднократно задавал вопрос: «Возможен ли и существует ли путь интеграции научной психологии и православного богословия, и если да, то в чём он может состоять, а если нет, то почему?»¹¹

¹¹ Слободчиков В.И. Православная психология — психология пути человека // Антропологическое единство православия, педагогики и психологии: материалы международной научно-практической конференции в рамках II Епархиальных рождественских образовательных чтений «Князь Владимир. Цивилизационный выбор Руси». Волгоград – Урюпинск – р.п. Новониколаевский, 30 октября – 1 ноября 2014 г. / Научн. ред., сост. К.В. Зелинский. — Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2015. С. 36.



Попробуем пойти по этому пути. Автор учебника нравственного богословия архимандрит Платон (Игуменов) утверждает, что «человек является носителем трёх начал — естественного, разумного и Божественного. <...> Его жизнь протекает одновременно в трёх сферах бытия — природной, социально-культурной и религиозной, что личность ориентирована на своё собственное бытие, на этическое отношение к миру и на религиозное отношение к Богу»¹². Основываясь на этих трёх началах и трёх сферах человеческого бытия, дополним уже выстроенную

теоретическую конструкцию (см. табл. 3) новыми составляющими, и сразу станет ясно, куда надо определить выделенные В.И. Слободчиковым процессы *взросления* и *взрачивания* (см. табл. 5).



архимандрит
Платон
(Игуменов)

Очевидно, что теоретические размышления, упакотанные нами в таблицу 4, охватывают только *разумное начало* человека, только *социально-культурную сферу* его бытия. А выделенные В.И. Слободчиковым

Таблица 5

	Жизнелюбие	Любознательность	Трудолюбие	Человеколюбие		Боголюбие
В итоге «человек...»	взрослый, homo adultus	знающий, homo sapiens	умеющий, homo habilis	культурный, homo mundi	нравственный, homo moralis	духовный, homo spiritualis
Образовательные процессы (искусственные)	выращивание	учение+ преподавание	натаскивание	приобщение (окультуривание)	наставление (назидание)	воцерковление
Процессы образования (естественные)	рост	обучение		воспитание		одухотворение
	вырастание	научение	навыкание	в культуру (ин- культурация)	в общество (социализация)	духовное пробуждение
Объекты опыта		сведения, факты	способы	ценности, образцы	нормы, правила	смыслы, идеалы
Онтологические основания человеческого способа жизни	естество	сознание	деятельность	культура	общество	духовность
Сферы бытия	природная	социально-культурная				религиозная
Начала человека	естественное	разумное				Божественное

¹² Платон (Игуменов), архим. Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. С. 22.



процессы *взросления* и *взращивания* (*выращивания*) относятся к природной сфере бытия, к естественному началу человека. И здесь сформулированные Виктором Ивановичем определения *взросления* и *взращивания* нас почти устраивают. Продублируем их, вставив в нашу нумерацию. Я полагаю лишь, что слово «взросление» следует заменить словом «вырастание». А совокупность процессов стихийного вырастания («Во какой вырос!») и целенаправленного *взращивания* (*выращивания*) следует именовать словом «рост». Понятие «взросление» следует закрепить за процессом накопления ответственности, которая в норме должна плавно передаваться от старшего к младшему в условиях со-бытийного антиномичного единства.

Определение 9. Вырастание «представляет собой процесс становления адекватного и хорошо адаптированного человека ко всему многообразию жизненных коллизий»¹³.

Определение 10. «Взращивание — это образовательный процесс, обеспечивающий становление жизнеспособного и жизнестойкого человека»¹⁴.

Естество человека в результате роста (стихийного вырастания и целенаправ-

ленного *выращивания*) приходит к итогу — человеку взрослому, *homo adultus*. Но будем помнить, что не всякий взрослый человек есть человек взрослый.

Но самое, на мой взгляд, важное происходит в религиозной сфере бытия человека, составляющей его Божественное начало. В этой сфере человек осваивает и присваивает духовные смыслы и идеалы, ведущие его к *спасению*. И здесь тоже присутствуют два процесса: естественный процесс *духовного пробуждения* и целенаправленный процесс *воцерковления*.

Определение 11. Духовное пробуждение есть естественный процесс образования (восстановления образа Божиего), в результате которого в человеке просыпается жажда Бога. «Жажда Бога — это реальность человеческого бытия: Бог создал человека таким, чтобы у него была жажда Бога, — её не человек достигает, а Бог даёт. Человек пользуется этим качеством, ищет Бога, стремится приблизиться к Богу, исполняет волю Божию по своему разумению, по силе своей, и так происходит его возрастание и в любви к Богу, и в приближении к Богу — через жажду Бога»¹⁵.

Определение 12. Воцерковление есть целенаправленный процесс приобщения

¹³ *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пос. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. С. 97.

¹⁴ Там же. С. 100.

¹⁵ *Феофил (Пэрэян), архим.* Жажда Бога – реальность человеческого бытия // <http://www.pravoslavie.ru/orthodoxchurches/51285.htm>.



ния человека к Церкви как Телу Христову. Воцерковление может происходить как по внутренним, так и по внешним побуждениям, т.е. человек может быть как воцерковляющимся, так и воцерковляемым. «Воцерковление — это как бы вращение человека в организм Церкви, превращение из христианина номинального в христианина реального, вхождение в её жизнь настолько глубокое, что эта жизнь становится в полной мере и его жизнью»¹⁶.

В совокупности эти два процесса образуют целостный, антиномично их соединяющий процесс одухотворения как придания духовного смысла жизни человека. У В.И. Даля «одухотворять — придать чему-либо духовный смысл».

Одухотворение = духовное пробуждение + воцерковление.

Итог этого антиномичного процесса одухотворения — человек духовный, церковный, *homo spiritalis*.

Таким образом, полнота образования как процесса состоит из шести *стихийных процессов образования* и шести *целенаправленных образовательных процессов*, которые охватывают все сферы бытия человека — природную, социально-культурную и религиозную (см. ещё раз табл. 5).

Каждый из шести пар названных процессов должен быть пропитан благодатью, источником которой есть любовь Божия. Тогда человек сможет обрести благодатные свойства **жизнелюбия**, **любознательности**, **трудолюбия**, **человеколюбия** и **Боголюбия**, а образование по-настоящему станет процессом восстановления повреждённого грехом человека по Образу Христа.

В.И. Слободчиков, увидев таблицу 5, принял её без критики, но с некоторыми соображениями для дальнейших рассуждений. Эти рассуждения коснулись того, что всякая схематизация хоть и помогает увидеть изучаемое целостно и системно, но неизбежно что-то упрощает и выхолащивает. Так и здесь в таблице 5 теряется то, что обучение должно быть воспитывающим, воспитание — одухотворённым и т.д. Анализируя эту таблицу, В.И. Слободчиков заметил, что «онтологические основания жизни человека они взаимно полагают и пронизывают друг друга, здесь всё во всём. Это не просто фигура речи или красивые слова; это необходимо понимать по существу, в грубой разметке — это может быть так: сознание деятельно (целеосмысленно), сознание обобществлено — оно сознание; деятельность осознанна, иначе она «полевое

¹⁶ *Нектарий (Морозов), иером.* На пути к Богу // <http://azbyka.ru/katehizacija/na-puti-k-bogu-ieromonah-nektarij-morozov.shtml>.

¹⁷ *Слободчиков В.И.* Письмо к А.А. Остапенко от 18 декабря 2015 г. // Исследования гуманитарных систем. Вып. 3. Структуры и процессы в образовательных системах / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2015. С. 184.



поведение», деятельность общественна (адресна); общность одновременно живёт на ценностных основаниях и целевых ориентирах, а значит, осознанна и деятельна»¹⁷.

И тогда, чтобы хоть как-то восстановить связи, на которые указывает Виктор Иванович, табличную структуру я вначале преобразовал в круговую диаграмму (см. рис. 2), а потом, воспользовавшись дидактическим многомерным инструментарием В.Э. Штейнберга, создал логику-смысловую модель концентрического типа (см. рис. 3), на которой связи отражены более выпукло и полно.

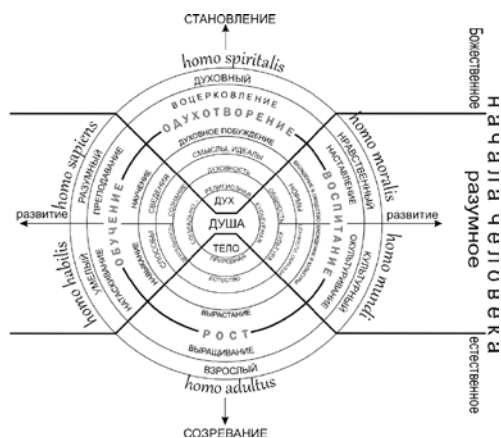


Рис. 2. Круговая диаграмма «Стихийные и организованные процессы в образовании»

Стало очевидно, что объяснение по этой модели удобно и логично проводить, двигаясь по наглядной опоре от

центра к периферии, постепенно открывая новые слои учебной информации. Эту постепенность было легко осуществить при помощи презентации, выполненной в программе PowerPoint.

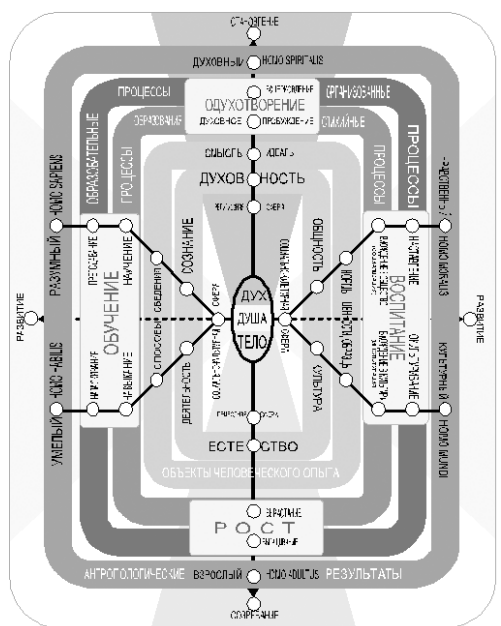


Рис. 3. Логико-смысловая модель «Стихийные и организованные процессы в образовании»

Апробация предложенной наглядности осуществлена в рамках преподавания системного курса православной педагогики в Екатеринодарской духовной семинарии и на Высших богословских курсах Московской духовной академии осенью-зимой 2015/16 учебного года.



ФОРМИРОВАНИЕ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

САВЕНКОВА Елена Викторовна, *старший преподаватель кафедры управления образовательными системами института социально-гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»*

В статье обосновывается формирование рискологической компетентности при реализации магистерских программ в педагогическом вузе как необходимого условия соответствия современным требованиям, предъявляемым к менеджерам образования. Акцентируется внимание на необходимости применения магистерской программы по дисциплине «Риск-менеджмент».

Ключевые слова: *рискологическая компетентность, магистерская программа, компетентностный подход, профстандарт, «Риск-менеджмент»*

Преобразования, происходящие в сфере образования, в значительной мере определяются тем, как и насколько эффективно осуществляется управление, что повышает потребность в высококвалифицированных кадрах, обладающих профессиональными знаниями и умениями, профессионально важными качествами специалиста в области управления образованием.

Одна из составляющих в подготовке управленческих кадров для системы образования и формирования управленческой компетентности — обучение студентов в педагогическом вузе в рамках реализации магистерских программ.

М.В. Крулехт, характеризуя значимость компетентностной подготовки магистров, справедливо замечает, что именно профессионалы должны обеспе-



чить новое качество управления системы образования, и компетентность в современном мире является желаемым результатом профессионального образования, показателем его качества¹.

Компетентностный подход, по мнению И.А. Зимней, в системной трансформации профессиональной подготовки, основу которого составляет идея направленности образовательного процесса вуза в единстве его целевого содержательного и технологического компонентов на конечный результат, — становление профессиональной компетентности будущего специалиста².

Один из компонентов профессиональной компетентности — рискологическая компетентность как необходимая составляющая современной эффективной управленческой деятельности, что находит подтверждение в опубликован-

ном проекте профессионального стандарта «Руководителя образовательной организации (управление в сфере образования)»³.

В проекте профессионального стандарта отражаются прежде всего требования к профессиональной готовности руководителя образовательной организации для выполнения обобщённых и конкретных трудовых функций различных объёмов в сфере образования в зависимости от квалификационного уровня⁴.

Рискологическая компетентность понимается нами как совокупность компетенций об организационном риске и связанных с ним явлениях, определяющая для рискологической, гностической деятельности руководителя и направленная на определение опасностей и угроз и связанных с ними рисков⁵.

¹ Крулехт М.В. Формирование компетентности магистров по профилю «Педагогический менеджмент» в области инноваций в сфере образования // Электронный ресурс ЭНИ «Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2014 — № 2, С. 73–79 Режим доступа: www.zpu-journal.ru/e-zpu/

² Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2005.

³ Проект профессионального стандарта «Руководителя образовательной организации (управление в сфере образования)». Электронный ресурс. Режим доступа: minobr.khb.ru/documents/8965_proj_file_127_1434613420.docx

⁴ Филиппов В.М., Ефремов А.П. Профстандарт руководителя образовательной организации // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире, №4 (4), 2013, С. 29–31.

⁵ Савенкова Е.В. К вопросу о рискологической компетентности руководителя образовательной организации. [Текст] / Е. В. Савенкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук №12 (71) декабрь 2014.ч.III. Материалы I международной научной конференции «Вопросы педагогики» . — С. 17–19.



Рискологическая компетентность отражена в проекте профстандарта в требованиях к действиям, умениям и необходимым знаниям, что нацеливает вузы выполнять опережающую функцию образования при реализации магистерских программ и осуществлять подготовку к «перспективным требованиям по выполнению трудовых функций»⁶.

Таким образом, на совершенствование рискологической компетентности в педагогическом вузе направлено введение в магистерские программы учебной дисциплины «Риск-менеджмент» в рамках общеобразовательной программы.

Студенты, обучающиеся по программам магистратуры, как отмечено многими авторами, уже имеют высшее профессиональное образование, обладают профессиональным опытом, часто имеют высокую мотивацию к обучению — магистерские программы должны соответствовать требованиям сегодняшнего времени, другими словами, быть актуальными.

Так, например программа дисциплины «Риск-менеджмент» по направлению «Педагогическое образование», разработанная в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, другими нор-

мативно-правовыми актами, изучается на втором курсе магистратуры и параллельно с такими дисциплинами, как «Эффективный менеджмент образовательной организации», «Проектный менеджмент».

Основные разделы дисциплины сформированы с учётом того, что для формирования рискологической компетентности магистранту необходимо знать предмет и основные концепции риск-менеджмента; принципы, методы, технологии разработки планов управления рисками в образовательной организации, связанные с проводимыми изменениями; предмет и основные концепции педагогической рискологии как отрасли педагогической науки.

Магистрант должен уметь: учитывать последствия управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности; анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению; производить, отбирать, обрабатывать и анализировать данные о современных процессах в педагогике; выявлять и ранжировать угрозы устойчивому развитию образовательной организации.

Магистрант должен владеть методами управления рисками с учётом специфики образовательной организации⁷.

⁶ Филиппов В.М., Ефремов А.П. Профстандарт руководителя образовательной организации//Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. №4 (4). 2013.С. 29–31.

⁷ См. Приложение.



Мы согласны с М.В. Крулехт, что данные индикаторы рассматриваются как ожидаемые и измеряемые конкретные достижения магистрантов, выраженные на языке компетенций⁸.

Компетенция, как отмечает А.В. Хуторской, — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков и способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним⁹.

Во ФГОС ВПО разработка и реализация программ ориентируются на конкретный вид профессиональной деятельности, к которому готовится магистр исходя из потребностей рынка труда научно-исследовательского и материально-технического ресурса.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие компетенций, предусмотренных стандартом, и основывается на формировании общекультурных и профессиональных компетенций, которые отражены в разделах вышеуказанной дисциплины.

Программа дисциплины содержит разделы, дающие возможность последо-

вательного изучения риск-менеджмента в образовании, позволяющем изучить предмет и методы риск-менеджмента, управление рисками в образовательных организациях и профилактику рисков в сфере образования.

По каждому разделу разработаны компетентно-оценочные средства, позволяющие оценить сформированность каждой компетенции ФГОС как основной единицы оценки качества результата обучения.

Текущий контроль по дисциплине позволяет оценить компоненты компетенций — знания, умения, навыки. При этом следует отметить, что формирование компетенций происходит не только в рамках выделенной дисциплины, а в результате изучения различных дисциплин, а также самостоятельной работы студентов.

Формируемые компетенции при самостоятельной работе магистров отражены в таблице «Компетентностно-ориентированные оценочные средства»¹⁰.

Промежуточная аттестация — зачёт позволяет оценить формирование определённых профессиональных компетенций или укрупнённые совокупности знаний и умений.

⁸ Крулехт М.В. Формирование компетентности магистров по профилю «Педагогический менеджмент» в области инноваций в сфере образования //Электронный ресурс ЭНИ «Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2014 — № 2, С. 73–79 . Режим доступа: www.zpu-journal.ru/e-zpu/

⁹ Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.

¹⁰ См. Приложение.



Проведение занятий с магистрантами опирается на практический опыт обучающихся — участие в проблемных лекциях, лекциях с элементами беседы, групповой мыследеятельности и др.

В рамках контроля с помощью технических средств и информационных систем организовано дистанционное сопровождение образовательного процесса с использованием системы Moodle, что даёт возможность студенту проводить как самостоятельный анализ материала, представленного на интернет-сайтах, в научной литературе, так и анализировать непосредственно личную деятельность или функционирование образовательной организации.

Как отмечает О.П. Осипова, характеризуя дидактические возможности системы Moodle, сервис позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях, обмениваться файлами, организовывать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени¹¹.

Например, в разделе дисциплины «Предмет и методы риск-менеджмента» изучаются основные понятия риск-менеджмента. В дистанционном курсе по данному разделу выложены презентации с информационным материалом, задания на формирование компетенций для самостоятельного выполнения: первое

задание-исследование личностных характеристик, второе задание — решение ситуационной задачи на формирование общекультурной компетенции ОК-5 (способностью выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности).

Задание на разработку программы по минимизации рисков направлено на формирование общекультурных и профессиональных компетенций (ОК-1, 2, 3, 4, 5), (ПК-1, 9, 14)¹².

Во втором разделе «Управление рисками в образовательных организациях» сформированность рискологической компетентности проверяется компетентностно ориентированными задачами, тестами. Магистры выполняют анализ и составляют антирисковую программу образовательной организации. Выполнение заданий позволяет выявить у студентов способность изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения (ОК-1); способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента,

¹¹ Осипова О.П. Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов / О.П. Осипова // «Народное образование», 2015. — № 4. — С 127—133.

¹² См. Приложение.



соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-14).

Безусловно, данные примеры заданий не являются исчерпывающими, идёт процесс накопления и постоянной коррекции программного и диагностирующего материала.

В качестве подтверждения мы прикладываем вышеуказанную рабочую программу учебной дисциплины, реализуемую нами в рамках магистерских программ по направлению «Педагогическое образование»¹³.

По мнению И.В. Преображенской, степень сформированности рискологической компетентности является параметром, который непосредственно измерен быть не может¹⁴.

Поэтому формирование рискологической компетентности при подготовке магистрантов в педагогическом вузе требует дальнейших исследований, разработок комплексов заданий, обеспечивающих готовность к деятельности в условиях неопределённости и риска, в зависимости от личного опыта студентов и индивидуальных особенностей.

¹³ См. Приложение.

¹⁴ Преображенская И.В. Педагогические условия оценки сформированности компетенций// Электронный ресурс ЭНИ «Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». № 4. С. 15–20.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)
Институт социально-гуманитарного образования
Кафедра управления образовательными системами

Рабочая программа
учебной дисциплины «РИСК-МЕНЕДЖМЕНТ»
Код и направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»
Наименование магистерской программы «Менеджмент в образовании»
Квалификация (степень) выпускника магистр
Форма обучения очная

Москва
2015

1. Цель освоения дисциплины: формирование у магистрантов системных представлений об риск-менеджменте в образовании.

2. Место дисциплины в структуре ООП магистратуры: дисциплина включена в вариативную часть базового цикла обязательных дисциплин Б1.В.ОД.9. Изучению дисциплины предшествует изучение дисциплин (на предыдущем уровне образования). Дисциплина изучается параллельно с такими дисциплинами, как: «Управление персоналом», «Управление качеством образования», «Стандарты в системе менеджмента качества».

3. Компетенции обучающихся, формируемые в результате освоения дисциплины:

- способность изучать объекты и процессы с точки зрения анализа социоэкономических и культурно-исторических условий их происхождения (ОК-1);
- владение методологией культурно-исторического и деятельностного подходов (ОК-2);
- способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);
- способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (ОК-4);
- способность выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности (ОК-5);



- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);
- способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учётом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9);
- готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-14).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать:

- предмет и основные концепции риск-менеджмента;
- предмет и основные концепции педагогической рискологии как отрасли педагогической науки;
- принципы, методы, технологии разработки планов управления рисками, связанными с проводимыми изменениями;

уметь:

- учитывать последствия управленческих решений и действий с позиции социальной ответственности;
- анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению;
- производить, отбирать, обрабатывать и анализировать данные о современных процессах в педагогике; выявлять и ранжировать угрозы устойчивому развитию образовательной организации.

владеть:

- понятийным аппаратом данного курса;
- методами управления рисками с учётом специфики организации.

4. Структура и содержание дисциплины:

- общая трудоёмкость дисциплины составляет 3 зачётные единицы (108 часов), из них 24 часа аудиторного времени, 84 часа самостоятельной работы, форма контроля — зачёт (3 семестр).



Структура дисциплины

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Семестр	Виды учебной работы (в академических часах)				
			Л	С	ПЗ	ЛБ	СР
			1	2	4	8	9
1.	Предмет и методы риск-менеджмента	3	1		4		20
2.	Управление рисками в образовательных организациях	3	1		4		20
3.	Риски руководителя образовательной организации	3	1		5		20
4.	Профилактика рисков в сфере образования	3	1	2	5		24
ИТОГО			4		16		84

Содержание дисциплины

Таблица 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
1.	Предмет и методы риск-менеджмента	Этапы развития научного представления о риске. Разнообразии подходов в обосновании риска. Социально-психологический и педагогический подходы в изучении риска. Системный подход к анализу рисков. Аксиомы рискологии: аксиома неповторяемости, аксиома приемлемости. Понятие, характеристика и классификация рисков. Риск-менеджмент: основные понятия. Идентификация риска. Виды рисков. Идеологические риски в образовании. Экономические риски в образовании. Культурные риски в образовании. Психологические риски. Инновационные риски. Проектные риски. Общие законы управления в применении к управлению рисками. Содержание основных подходов к управлению рискам. Понятия и виды методов управления рисками Юридические и административные методы управления рисками Социальные методы управления рисками. Стратегия риск-менеджмента. Внешние и внутренние факторы для определения управления. Планирование в системе риск-менеджмента. Учёт и контроль в системе управления рисками. Организационная структура и риск-менеджмент



Продолжение табл. 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
2.	Управление рисками в образовательных организациях	<p>Современные отрасли педагогики. Педагогическая рискология. Стандарты управления рисками. Государственный стандарт менеджмента — риска. Алгоритм управления рисками.</p> <p>Идентификация и анализ риска. SWOT- анализ. PEST-анализ. Анализ альтернативных методов управления. Выбор метода управления риском. Исполнение выбранных методов. Мониторинг результатов — взаимосвязь между этапами управления рисками. Основные принципы оценки рисков — концепция приемлемого риска. Антирисковая программа — как возможность управления риском. Специфика принятой программы управления риском.</p> <p>Методы анализа рисков. Способы снижения рисков и методы управления рисками. Характеристика рисков инклюзивного образования. Оценка степени риска при реализации программы развития образовательной организации. Управление проектным риском. Карты рисков. Принятие решений в условиях неопределённости и риска. Модели принятия управленческих решений. Требования, предъявляемые к управленческим решениям. Установление критериев и определение механизмов удержания ситуации допустимого риска. Объекты риск-менеджмента в образовательной организации: процесс оказания образовательных услуг; процесс научно-исследовательской и инновационной деятельности; процесс менеджмента персонала.</p> <p>Системный анализ для определения основных факторов профессиональных рисков. Процесс прогнозирования рисков образовательной среды. Психологическая готовность к рискам в условиях инновационной деятельности образовательной организации. Оценка рисков инновационной деятельности. Грамотная оценка рисков — задача инновационной деятельности. Диагностика готовности педагогов к инновационному риску</p>
3.	Риски руководителя образовательной организации	Проблема принятия управленческого решения. Факторы, влияющие на принятие решений. Ответственность при принятии управленческих решений. Минимизация риска при создании управленческой команды



Окончание табл. 2

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Содержание раздела (дидактические единицы)
		<p>Профессиональный риск — определение понятия. Риски руководителя образовательной организации и их отражение в профессиональном стандарте. Авторитарный стиль руководства как психологический риск. Психологическая готовность к риску инновационной деятельности руководителя. Самоактуализация руководителя образовательной организации. Модель саморазвития. Барьеры саморазвития. Характеристика личности и профессиональной компетентности руководителя. Диагностика готовности к риску руководителя образовательной организации. Лидерство и руководство. Психологические условия развития профессионально важных качеств и управленческой компетенции. Риски управления современным педагогическим коллективом. Психологическое здоровье руководителя образовательной организации. Управление изменениями и классические ошибки в управлении изменениями. Делегирование полномочий как минимизация риска в управленческих решениях. Метод пошагового разбора ситуации. Анализ эффективности принятых управленческих решений с позиции минимизации рисков</p>
4.	Профилактика рисков в сфере образования	<p>Характеристика педагогического риска как системообразующей категории, влияющей на факторы развития современной школы. Источники, закономерности, функции педагогического риска. Риски, связанные с психофизиологическим состоянием и эмоциональными проблемами учителей. Риски, связанные с условиями труда и действиями педагогических работников и руководителя школы. Страх в педагогической деятельности. Критика в образовательной организации. психофизиология стресса и дистресса. Механизм управления педагогическим риском в современной школе. Ситуация неопределённости как условие формирования профессиональных рисков. Мотивация как функция риск-менеджмента. Управление конфликтами в педагогическом коллективе. Разработка проекта Программы профилактики социальных рисков в образовательной организации. Семинар: «Профессиональное выгорание как фактор риска»</p>



5. Образовательные технологии: лекция: информационная, проблемная, с элементами беседы, с использованием информационно-коммуникационных ресурсов; семинар, групповая мыследеятельность.

6. Самостоятельная работа студентов:

Таблица 3

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Вид самостоятельной работы	Трудоёмкость (в акад. часах)
1.	Предмет и методы риск-менеджмента	Кейс. «Управленческие ситуации и направленность руководителя» Разработка программы по минимизации рисков (проектных, инновационных, педагогических)	20
2.	Управление рисками в образовательных организациях	«Методы анализа инновационных рисков» Конспект SWOT- анализ. PEST-анализ образовательной организации Составление антирисковой программы по результатам проведённого анализа организации	20
3.	Риски руководителя образовательной организации	Метод пошагового разбора ситуации. Анализ эффективности принятых управленческих решений с позиции минимизации рисков	20
4.	Профилактика рисков в сфере образования	Разработка Программы профилактики социальных рисков в образовательной организации	24

7. Компетентностно-ориентированные оценочные средства:

СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ

Диагностирующий контроль: тестирование.

Текущий контроль:

Таблица 4

№ п/п	Наименование раздела дисциплины	Средства текущего контроля	Проверяемые компетенции
1.	Предмет и методы риск-менеджмента	Программа	(ОК-1,2,3,4,5) (ПК-1,9,14)
2.	Управление рисками в образовательных организациях	Антирисковая программа	(ОК-1,2,3,4,5) (ПК-1,9,14)
3.	Риски руководителя образовательной организации	Отчёт	(ОК-1,2,3,4,5) (ПК-1,9,14)
4.	Профилактика рисков в сфере образования	Программа	(ОК-1,2,3,4,5) (ПК-1,9,14)

Промежуточная аттестация: зачёт (рейтинговая система).



8. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература:

1.	Вяткин В.Н., Гамза В.А., Екатеринаславский Ю.Ю., Иванушко П.Н. Управление рисками фирмы: программы интегративного риск-менеджмента. Москва. Финансы и статистика, 2006. — 400 с. [Электронный ресурс]. Адрес доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232199
2.	Шкурко В.Е. Управление рисками проектов. (учеб. пособие)/В.Е. Шкурко; (науч.ред. А.В. Гребёнкин); М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. Федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 2014. — 184с. [Электронный ресурс]. Адрес доступа: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232199

б) дополнительная литература:

	Абрамова И.Г. Риск в профессии учителя. СПб.: Образование, 1994. — 56 с.
	Абрамова И.Г. Педагогическая рискология: Монография. М., 1995.
	Абчук В.А. Риск в бизнесе, менеджменте и маркетинге. — СПб., 2002. — С. 16.
	Антонова Л.Н. Проблемное поле современной рискологии. Текст. Вестник № 1. — 2011. — С. 84–88.
	Сабина Н.Н. Современные подходы к исследованию профессиональных рисков. // Специфика педагогического образования в регионах России. Материалы 5-й Всероссийской научной конференции / Отв. ред. О.В. Ройтблат, Н.Г. Милованова. — Тюмень: ТОГИРРО, 2012. — С. 184–190.
	Савенкова Е.В. О некоторых аспектах рисков и их профилактике в современном управлении в сфере образования [Текст] / Е.В. Савенкова // . — 2014. — № 7. — С. 87–89.
	Савенкова Е.В. Рискологическая подготовка руководителей образовательных организаций. [Текст] / Е.В. Савенкова // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XVII Международной научно-практической конференции 25–26 июня 2014г./ Науч.-инф.издат. центр «Институт стратегических исследований». — Москва: Изд-во «Спецкнига» — 2014. — С. 204–209.
	Савенкова Е.В. К вопросу о рискологической компетентности руководителя образовательной организации. [Текст] / Е.В. Савенкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук № 12 (71) декабрь 2014.ч.III. Материалы I международной научной конференции «Вопросы педагогики». — С. 17–19.
	Савенкова Е.В. Управление рисками как компонент форсайт-компетентности руководителя образовательной организации. [Текст] / Е.В. Савенкова // Отечественное образование: современное состояние и перспективы развития. Сборник статей Седьмых Всероссийский Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (23 января 2015 г.)/ Отв. Ред. С.Г. Ворощиков, О.А. Шклярова. — М., МПГУ. — 2015. — С 246–249.



	Савенкова Е.В. Рискообразующие факторы опережающего управления образовательной организацией [Текст] / Е.В. Савенкова // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений. Одинцово, 21 февраля 2015 г./ Отв. ред. В.Е. Цибульникова. — М.: Издательство «Перо». — 2015. — С. 598–601.
	Щеглов П.Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов/ П.Е. Щеглов, Н.Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — № 1(24). — С. 46–59.

в) мультимедийные средства

1.	Электронные презентации лекций

г) интернет-ресурсы:

1.	http://biblioclub.ru/index.php?page=search — Электронная библиотечная система
2.	http:// www.risk-academy.ru Риск- академия
3.	http://www.edu-open.ru , сайт Проекта «Образование без границ»
4.	http:// www.rrms.ru/ Русское общество управления рисками
5.	http://www.biblioclub.ru/ Университетская библиотека Online

9. Материально-техническое обеспечение дисциплины: компьютер, мультимедийное оборудование, электронные презентации.



РАЗРАБОТКА КАТАЛОГА ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛЬНОСТИ БАКАЛАВРИАТА

УШАКОВА Наталья Михайловна, профессор Павлодарского государственного университета им. С Торайгырова, кандидат педагогических наук

Рассматриваются вопросы, связанные с факторами и источниками проектирования каталога элективных дисциплин специальности бакалавриата. Автор систематизирует требования к методике разработки каталога, соотносимые с объективными и субъективными закономерностями проектирования. Примером служит научно-методическая деятельность высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *источники, факторы содержания образования, каталог элективных дисциплин, кредитная технология обучения, методические требования к моделированию образовательной программы*

Модель каталога элективных дисциплин (КЭД) относится к моделям учебно-нормативной документации и предназначена для оптимизации разрабатываемых образовательных программ. Исходные положения разработки такой модели — установление источников и факторов содержания образования, классификация учебных курсов в каталоге элективных дисциплин, выделение методических требований и параметров их реализации в процессе проектирования.

Сложность конструирования содержания образования дисциплин по выбору требует различать источники содержания образования и факторы, влияющие на его конкретное наполнение. В данной статье мы обратимся к факторам и источниками, которые определяют требования к методике проектирования и процедурам проектной деятельности.

Факторы — это объекты, обстоятельства, влияющие на объём или характер отбираемого материала. К ним относятся потребности общества, закономер-



ности проектирования, возможности обучающихся. Потребности общества присущи всему процессу разработки образовательной программы специальности, проявляются независимо от уровня образования и содержания образования. Закономерности проектирования процесса обучения подразделяются на два вида: объективные, присущие процессу проектирования по его сущности, и закономерности, проявляющиеся в зависимости от предпринимаемой деятельности разработчиков. Второй вид закономерностей связан с уровнем подготовки обучающихся.

Первый фактор — потребности общества к содержанию образования — представлены требованиями Национальной классификационной рамки, отраслевыми профессиональными стандартами, стратегией развития государства (так называемый социальный заказ), требованиями вуза как организатора образовательной среды (заказ на вхождение в единое образовательное пространство), работодателей как заказчиков и потребителей кадров (практико-ориентированный заказ регионального рынка труда) и студента как потребителя конкретной образовательной услуги (лично ориентированный подход).

Современный социальный заказ государства — это подготовка высококвалифицированных кадров, владеющих компетенциями, готовыми к выполнению трудовых функций. Инструментом влияния факторов на содержание образо-

вания служат нормативные требования, извлечённые из материалов Болонского процесса, Государственной программы форсированного инновационно-индустриального развития Республики Казахстан (РК), отраслевых профессиональных стандартов, нормативно-распорядительных документов Министерства и науки Республики Казахстан.

В настоящее время сложился следующий порядок учёта потребностей общества. Первыми и главными факторами являются требования государства. Они раскрываются через концепцию компетентностного подхода и цели практико-ориентированного образования. Отбор дисциплин по выбору производится так, чтобы обеспечить интеграцию образования, науки и производства. К решению этой задачи привлекаются потребители образовательных услуг в лице государства, работодателей и преподавателей. Они имеют разные функции в проектировании содержания образования. В разработке целей обучения образовательной программы работодатели устанавливают те виды, функции и типичные задачи профессиональной деятельности, которые позволяют трудоустроиться выпускнику без дополнительного переучивания. Как видно из развития кредитной технологии обучения в Республике Казахстан, компетенции в рамках конкретной специальности, соответствующие трудовым функциям специалиста определённого уровня подготовки, перечислены в паспорте образовательной



программы специальности бакалавриата и учтены при отборе содержания образования для трёх групп дисциплин: дисциплин группы А — обязательные для изучения и указанные в типовых планах специальности (78 кредитов РК), две группы дисциплин по выбору Б, В — вариативные и включённые в рабочий учебный план вузом специальности (41 кредит РК).

Начиная с 2007 года, в нашем университете с непосредственным участием корпоративных партнёров разрабатываются квалификационные характеристики специалиста в паспорте специальностей бакалавриата. Квалификационная характеристика бакалавра закладывает основу для развития профессиональных навыков и компетенций. Содержание квалификационной характеристики определяется образовательными и профессиональными компетенциями, на основе которых формулируются цели образовательной программы специальности. Первые даны в Государственном стандарте высшего образования и государственных документах (например, в области образования — «Трёхязычное образование», «Информатизация образования», «Организация обучения в малокомплектной школе»), а вторые представлены отраслевым рынком труда Павлодарской области и работодателями (например, в области образования — «Личностноориентированное образование»). Реализация Государственных программ развития профильной и ма-

локомплектной школы обусловила введение учебного модуля «Организация обучения в малокомплектной школе» объёмом 11 кредитов дисциплин по выбору цикла «Базовые дисциплины» учебного плана; а формирование полиязычной личности обусловило введение учебного модуля «Иностранный язык» (английский, испанский, китайский) объёмом 11 кредитов дисциплин по выбору цикла «Базовые дисциплины» учебного плана.

Как показывает анализ анкетирования директоров школ г. Павлодара, 43% анкетированных предлагают усилить фундаментальную подготовку будущих педагогов, 47% респондентов выступают за практическую ориентацию дисциплин по выбору, за выделение большего количества часов для дисциплин психолого-педагогического цикла и практики.

В формировании каталога элективных дисциплин принимают участие студенты и магистранты. Как показывает анализ анкет, они предлагают дисциплины, расширяющие их кругозор. В условиях нашего региона для педагогических специальностей эти дисциплины имеют ярко выраженный практико-теоретический характер, к ним относятся: «Педагогическая психология», «Когнитивная психология», «Педагогические техники», общий объём кредитов колеблется от 11 до 18 кредитов.

Таким образом, компонент по выбору цикла «Общеобразовательные дисциплины» устанавливается государ-



ственным заказом, компонент по выбору циклов «Базовые и профилирующие дисциплины» разрабатывается совместно работодателями и академическим сообществом. Работодатели, являясь членами Попечительского совета факультета, устанавливают содержание специальных компетенций группы дисциплин Б и влияют на практическую часть учебного модуля, студенты расширяют перечень дисциплин группы В.

Кроме того, в паспорте специальности подготовки бакалавра указаны специализации, соотносимые с трудовыми функциями (например, по направлению «Образование» функции учителя-предметника, педагога, методиста, педагога-психолога, специалиста в области дополнительного образования определяют образовательно-профессиональные траектории подготовки). Содержание специализаций определено в КЭД, порядок изучения — в перечне из КЭД, а «входной контроль», т.е. наличие пререквизитов — в структурно-логической схеме образовательной программы специальности.

Квалификационная рамка педагогически адаптируется к процессу обучения в паспорте специальности, который описывает структуру компетенций как результата обучения по пятиэлементной модели Дублинских дескрипторов: «знание и понимание», «умение применять», «способы деятельности и проектирование», «анализ и синтез», «навыки самостоятельной работы». При этом в описании мы полностью опирались на разницу

в описании уровней бакалавриата и магистратуры, представленную в Дублинских дескрипторах. Квалификационная характеристика магистра, в отличие от бакалавра, закладывает основу для развития научной работы и ориентирована на научно-исследовательский и экспертный уровень готовности в рамках профессиональной программы.

Введение квалификационной характеристики специалиста на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры в рамках одной специальности оправдано тем, что квалификационная рамка, во-первых, формируется тремя заинтересованными сторонами: государством, корпоративными партнёрами и академическим сообществом; во-вторых, точно определяет объём профессиональных навыков, уровней готовности по компетенциям (операционной, функциональный уровень — бакалавриат), исследовательский, экспертный — магистратура); в-третьих, уровни готовности регулируют целенаправленную и осознанную деятельность двух взаимосвязанных субъектов процесса обучения — обучающегося и обучающих.

В период нашего эксперимента, в соответствии с выделенными закономерностями процесса обучения, выработаны нормативные и функциональные требования к методике разработки каталога элективных дисциплин. Каждая группа требований включает количественные и качественные параметры реализации. Нормативные требования



определяются Государственными распорядительно-нормативными документами, функциональные требования устанавливаются высшим учебным заведением совместно с членами Попечительского совета Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, в состав которого входят представители ведущих организаций региона, общественных организаций, зарубежные партнёры, руководители научных школ университета. К ним относятся семь видов требований, которые служат целям стандартизации разрабатываемых образовательных программ специальности.

Нормативные требования к методике разработки каталога элективных дисциплин представлены тремя группами:

- 1) выполнение количественных показателей в рамках основной образовательной программы: минимальный объём кредитов на изучение одной дисциплины — 1 кредит РК / 1,86 кредита ECTS; минимальный объём кредитов на теоретическое обучение — 129 кредитов РК / 240 кредитов ECTS, минимальный объём кредитов в семестре — 16 кредитов РК / 30 кредитов ECTS, минимальный объём кредитов в учебном модуле — 3 кредита РК / 5 кредитов ECTS (требования европейского образовательного пространства прохождения международной аккредитации специальности) [1, с. 35–36];
 - 2) соответствие количественных показателей трудоёмкости образовательной программы специальности типовому плану специальности Государственного общеобязательного стандарта высшего образования бакалавриата: общий объём теоретического обучения дисциплин по выбору — 41 кредит РК / 1845 академических часов, включая общий объём дисциплин по выбору цикла «Базовые дисциплины» — 24 кредита РК / 1080 академических часов; общий объём дисциплин по выбору цикла «Профилирующие дисциплины» — 17 кредитов РК / 765 академических часов; минимальный перечень видов деятельности — 6; минимальный перечень профессиональных компетенций — 6 (требования государственного заказа по подготовке бакалавров) [1];
 - 3) соответствие количественных показателей объёма аудиторной и самостоятельной работы обучающегося в одном кредите: 1 кредит РК (45 академических часов) включает 1 часть аудиторной работы обучающегося (15 академических часов), 1 часть самостоятельной работы обучающегося под руководством преподавателя (15 академических часов), 1 часть самостоятельной работы обучающегося (15 академических часов) (требование правил организации учебного процесса по кредитной технологии обучения) [2].
- Функциональные требования к методике разработки каталога элективных дисциплин представлены тремя группами:
- 1) соответствие трудовых функций специалиста целям и результатам обучения, характеризующееся за-



висимостью между компетенцией, учебным модулем образовательной программы и содержанием учебного предмета (требования кредитной технологии обучения в рамках компетентностного подхода);

- 2) наличие трёх групп дисциплин в каталоге элективных дисциплин: дисциплины вузовского компонента, которые формируются на основе отраслевой междисциплинарности и являются поточными для групп родственных специальностей внутри направления подготовки; дисциплины по выбору, внесённые в каталог работодателями, так называемые дисциплины специализации; дисциплины по выбору студентов; установление структурно-логических связей между всеми типами учебных дисциплин образовательной программы (соотношение фундаментальной и прикладной части подготовки специалиста);
- 3) обновляемость элективных дисциплин — 25% от трудоёмкости каталога элективных дисциплин, цель которых — формирование профессиональных и специальных компетенций (требования работодателей и научных школ университета);
- 4) дифференциация дисциплин по степени сложности содержания учебных предметов в учебном модуле планов с учётом ограничений во времени и уровне подготовки и возможностями обучающихся (психолого-педагогические требования).

На основе закономерностей требования к методике проектирования каталога элективных дисциплин специальности по кредитной технологии, как показывает наш опыт, состоят из семи обязательных действий:

1. Форма каталога элективных дисциплин имеет две части: содержание учебных предметов и перечень учебных дисциплин. Описание содержания учебных предметов ведётся по девяти параметрам: название специальности, код учебной дисциплины по выбору; наименование учебной дисциплины; основное содержание учебного предмета; его пререквизиты; его постреквизиты; количество кредитов, отводимое на изучение дисциплины; название кафедры, за которой закреплено преподавание дисциплины; система разработки, согласования и утверждения каталога элективных дисциплин. Перечень учебных дисциплин из каталога описывается по девяти параметрам: номер по порядку; код дисциплины; наименование трёх дисциплин, обеспечивающих выбор одной дисциплины для студента; объём в кредитах; семестр изучения дисциплины; формы промежуточного контроля (расчётно-графические работы, курсовые работы/проекты, экзамен); название специализации; тип дисциплины; номер дисциплины по базовому учебному плану специальности.
2. Определение места и роли учебной дисциплины по выбору в об-



разовательно-профессиональной траектории. В перечне элективных дисциплин применяется последовательность записи трёх дисциплин по выбору с учётом данного требования: первая дисциплина — дисциплина, установленная советом вуза, так называемый вузовский компонент; вторая дисциплина — дисциплина специализации, третья дисциплина — по выбору студентов.

Дисциплины вузовского компонента включены в общие обязательные учебные модули цикла «Базовые дисциплины», формирующие базовые профессиональные компетенции специалиста. Они одинаковы для близкородственных специальностей, что позволяет создавать «поточные» аудиторные занятия по циклу «Базовые дисциплины». Цель этой группы дисциплин — формирование профессиональной компетенции на основе фундаментальных наук.

Учебный модуль «Специализация» — профильные дисциплины, которые объединяются по направлению подготовки. Внутри специализации выделяются две группы дисциплин. Это, во-первых, обязательные модули по специализации, которые определяются содержанием дисциплин специализации. Цель этой группы дисциплин — формирование профессиональной компетенции на основе прикладных наук. Например, в процессе выполнения научно-исследовательской работы «Личностно ориентированное образование» раз-

работаны модули специализации «Технологии обучения», «Познавательное развитие личности», «Целеполагание в технологиях развивающего обучения» [3].

Дисциплины по выбору студентов — дисциплины, выходящие за рамки квалификации, не относящиеся к определённой специализации и направленные на формирование неосновных компетенций. Например, коммуникативное изучение иностранного языка, информационные технологии в педагогике и т.п.

3. Реализация структурно-логических связей между учебными дисциплинами, полностью отражающих образовательную (-ые) программу (-ы), изучаемые обучающимися по выбору в любой академический период. Структурно-логическая схема образовательной программы — это последовательное соединение учебных дисциплин между собой по таким параметрам, как циклы, блоки дисциплин, курсы, семестры. Соединение оформляется как ориентированный граф, где помещены код, названия учебных дисциплин. Последовательное соединение дисциплин с первого курса до последнего представляет собой возможные содержательные траектории обучения, которые начинаются обязательными дисциплинами, затем переходят к трём группам дисциплин компонента по выбору. Общее количество содержательных траекторий обучения равно произве-



дению числа всех дисциплин, представленных по циклам, блокам, курсам [4, с. 42].

4. Источники конструирования содержания дисциплин по выбору — это объекты, из которых черпается содержание образования. В качестве источников содержания образования используются культура, виды и отрасли деятельности, логика развёртывания каждой из них, методы, средства и организационные формы обучения. Обычно это четыре компонента содержания образования, представляющие социальный опыт в виде «Опыта познавательной деятельности», «Опыта репродуктивной деятельности», «Опыта творческой деятельности», «Опыта эмоционально-оценочного отношения к миру».

Определение объёма научного содержания новых учебных предметов — это задача учёных, которые активно выполняют научно-исследовательские работы международного, государственного, регионального уровней в период разработки учебного плана. Чтобы определить объём конструируемого содержания, следует учитывать закономерности процесса обучения — сколько в среднем может усвоить студент, в какой логике, в каком темпе и т.д., а также следует продумать, в какой роли выступает преподаватель и какова степень влияния его личности на содержание учебного предмета.

На основе нормативной дидактической модели учебного предмета они раз-

рабатывают содержание учебного предмета в виде учебной программы, состава учебного предмета, типов учебного материала, учебников. Например, в рамках научной исследовательской темы «Личностно ориентированное образование», проводимой автором монографии с 2006 по 2011 год, были разработаны авторские учебные программы: «Научно-теоретические основы современных образовательных технологий», «Активные процессы в современном образовательно-педагогическом целеполагании», «Содержание образования как таксономическая категория», «Современная типология методов обучения», «Система менеджмента качества образования», объединённые в учебный модуль «Личностно ориентированное обучение» общим объёмом 12 кредитов.

После того как определены основные компетенции и группы предметов, составляющие научные знания, следует установить степень дифференцированности каждой из них в учебном модуле. В период нашей экспериментальной работы в вузе были опробованы три типа элективных дисциплин:

- 1) курсы повышенного уровня, тесно связанные с дисциплинами основного компонента циклов «Базовые дисциплины» и «Профилирующие дисциплины». Их основная цель — углублять профессиональные знания, формируя научную картину мира. Данные курсы сочетают теоретическую и прикладную (реже — экспе-



риментальную) подготовку студентов. Например, начиная с 2002 года, нами ведётся спецкурс «Современная типология методов обучения и контроля» для педагогических специальностей бакалавриата [5];

- 2) курсы прикладного уровня, цель которых — использовать достижения науки на практике и развивать проектную деятельность обучающихся. Например, начиная с 2004 года, нами ведётся дисциплина по выбору «Научно-теоретические основы современных технологий обучения» для специальностей бакалавриата и магистратуры [6];
- 3) спецкурсы, на которых более глубоко изучаются отдельные разделы науки, играющие большую роль в формировании исследовательской компетенции. Например, участие магистрантов в работе спецкурса «Целеполагание как образовательно-педагогическая категория» [7] позволило им описать структуру компетенций в диссертациях на соискание академической степени «магистр».
5. Каталог элективных дисциплин — это систематизированный перечень учебных модулей. Разработка содержания модуля начинается с планирования результатов обучения, которые определяют цель дисциплин, включённых в учебный модуль, пять групп задач обучения: знание и понимание, умение применять знания в стандартной ситуации, анализ

и систематизация, умение профессиональной речи, владение коммуникативными умениями и навыками самостоятельной работы. Система целеполагания определяет содержание учебной дисциплины и устанавливается пре- / постреквизиты, тип дисциплины. Обычно дисциплины изучаются в течение одного семестра, учебный модуль, состоящий из двух дисциплин, — в течение одного года, как исключение — в течение двух — трёх лет. При этом в последнем случае программы каждого года автономны, а студент может начать заниматься данным курсом в любом году. Содержание учебного модуля соотносится с методами обучения и контроля.

6. Определение формы промежуточной аттестации. Формой итогового контроля по модулю является экзамен. В случае если модуль состоит из нескольких дисциплин, то экзамен проводится по основной дисциплине, а по другим дисциплинам формой итогового контроля служат курсовая работа / проект [2].

7. Каталог элективных дисциплин имеет ежегодную обновляемость в объёме не менее 25% от 41 кредита РК, предназначенных для дисциплин по выбору. Следовательно, ежегодная обновляемость составляет 11 кредитов, или 495 часов. Учитывая то, что минимальное количество часов на дисциплину — 100–120 часов, возникает три типовых варианта соотношения коли-



чества кредитов и количества учебных дисциплин: если каждая дисциплина имеет объём 2 кредита, то — 5 дисциплин; если каждая дисциплина имеет объём 3 кредита, то — 4 дисциплины. Таким образом, ежегодно каталог элективных дисциплин специальности пополняется четырьмя новыми учебными предметами.

Третьим фактором разработки каталога элективных дисциплин являются рентабельность и выдерживание норм наполняемости группы. По кредитной технологии рентабельность группы достигается тремя способами: набор в группу до 20 человек, запись на дисциплину студентов с разным сроком обучения, создание потоков по одному или разным направлениям подготовки.

Различение факторов и источников содержания образования, выделение нормативных требований позволяют классифицировать дисциплины по выбору на основе семи критериев:

- 1) по характеру дисциплин кредитной технологии обучения — 2 параметра (группа Б — общие обязательные учебные модули, группа В — дисциплин по выбору студентов);
- 2) по соотношению с наукой — 2 параметра (фундаментальные и прикладные отрасли науки);
- 3) по требованиям потребителя — 3 параметра (дисциплины вузовского компонента; дисциплины по выбору, внесённые в каталог работодателей; дисциплины по выбору студентов);
- 4) по месту в структуре учебного плана специальности — 3 параметра (общие обязательные учебные модули цикла «Базовые дисциплины»; учебный модуль «Специализация» в цикле «Профилирующие дисциплины»; группа дисциплин по выбору студентов, выходящая за рамки квалификации);
- 5) по дифференцированности содержания образования — 3 параметра (курсы повышенного уровня; курсы прикладного уровня; спецкурсы);
- 6) по объёму кредитов и трудоёмкости — 3 параметра (курсы, не менее двух кредитов; типично — три кредита; не более шести кредитов);
- 7) по времени изучения — 3 параметра (один семестр, один учебный год — для учебной дисциплины, 2–3 года — для учебного модуля, состоящего из нескольких учебных дисциплин).

Если характеристика объекта по обобщённым показателям позволит выполнить классификацию изучаемого объекта, то применение к ним нормативных и функциональных требований — создать модель объекта и технологию его разработки.

В университете, начиная с 2007 года, разработка и утверждение каталога элективных дисциплин осуществляются в четыре стадии: стадия разработки КЭД на уровне кафедры; стадия анализа и экспертизы КЭД на уровне учебно-методического совета факультета; стадия утверждения КЭД на уровне учёного совета университета; стадия закрепления



дисциплин КЭД на уровне учебно-методического совета университета. Как показывает опыт работы университета, если имеется карта процесса разработки, согласования и утверждения каталога элективных дисциплин и их содержания, то проектирование и утверждение КЭД проходят прозрачно и ответственно. Содержание учебного модуля разрабатывается одним преподавателем или группой преподавателей, а специализированной кафедрой определяется целевая аудитория обучающихся.

На первой стадии КЭД разрабатывается кафедрой в период до марта текущего учебного года. На начало учебного года формируется рабочая группа из числа профессорско-преподавательского состава кафедры, которую возглавляет заведующий кафедрой. Преподаватель разрабатывает учебно-методический комплекс дисциплины и подаёт заявку на включение данной дисциплины в каталог элективных дисциплин. Заявка на включение дисциплины в каталог — документ, содержащий название, цели и задачи, краткое содержание дисциплины, постреквизиты и пререквизиты, информацию о преподавателе.

Проект КЭД по специальности на каждый год поступления обсуждается на заседании кафедры на соответствие требованиям ГОСО РК высшего образования. Результаты обсуждения и рекомендации фиксируются в протоколе заседания кафедры. Не позднее марта каждого учебного года проект КЭД по

специальности, утверждённый на заседании кафедры, передаётся в комитет по рабочим планам учебно-методического совета факультета.

На второй стадии разработки члены комитета по учебным планам анализируют проект КЭД по специальности на соответствие содержания учебных дисциплин и перечня дисциплин из КЭД компетенциям по направлениям подготовки, устанавливают перечень дисциплин вузовского компонента, которые являются поточными для групп родственных специальностей внутри направления подготовки, перечень дисциплин по выбору студентов; оценивают КЭД и дают экспертное заключение о соответствии специализаций профессиональным компетенциям данной специальности или группе специальностей одного направления подготовки. На заседании комитета по учебным планам академий проводится экспертиза каталогов элективных дисциплин специальностей, утверждается перечень кодов дисциплин, название учебных дисциплин, их объём, название специализации. Результаты экспертизы каталога элективных дисциплин оформляются актом.

Каталог элективных дисциплин и акт экспертизы рассматриваются и утверждаются на учебно-методическом совете университета не позднее марта каждого учебного года. До этого срока происходит презентация специализаций Попечительскому совету факультета.



Третья стадия — утверждение каталога элективных дисциплин специальности на учёном совете университета — происходит не позднее апреля каждого учебного года.

Четвёртая стадия — закрепление учебных дисциплин за каждой кафедрой. Эта процедура проводится отделом регистрации не позднее июня каждого учебного года. Учебные дисциплины компонента по выбору, утверждённого в установленном порядке, закрепляются решением учебно-методического университета за каждой кафедрой. Издаётся приказ по закреплению учебных дисциплин по университету 8].

Обучение преподавателей университета проектированию каталога элективных дисциплин позволило получить специализации, структурно-логическую схему специальности с выбором специализаций, алгоритм процесса разработки каталога элективных дисциплин, авторские учебные программы [9]. Полагаем, что обозначенные факторы, являющиеся источниками проектирования каталога элективных дисциплин специальности бакалавриата, требований к методике разработки каталога, соотносимые с закономерностями проектирования, могут составить предмет специального рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. 5.04.19–2011. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. — Астана, 2011. — 28 с.
2. Правила организации процесса обучения по кредитной технологии обучения. — Астана, 2014. — 52 с.
3. Ушакова Н.М. Отчёт о научно-исследовательской работе «Личностно-ориентированное образование» (заключительный) [Текст] / Н.М. Ушакова // Номер госрегистрации 0210РК01476. — Павлодар: ИнЕУ, 2010. — 91 с.
4. Ушакова Н.М. Принципы и правила разработки образовательной программы высшего профессионального образования на основе зачётных единиц [Текст] / Н.М. Ушакова // Инновации в педагогическом образовании // Материалы II Международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. — С. 49–69.
5. Ушакова Н.М. Типология методов обучения и контроля в преподавании русского языка / Н.М. Ушакова. — Изд. 2-е. — Павлодар: ЭКО, 2007. — 316 с.
6. Ушакова Н.М. Учебная программа «Научно-теоретические основы современных технологий обучения» / Н.М. Ушакова. — Павлодар: ИнЕУ, 2008. — 38 с.
7. Ушакова Н.М. Активные процессы в современном образовательно-педагогическом целеполагании / Н.М. Ушакова. — Павлодар: Павлодарский университет, 2006. — 170 с.



8. *Ушакова Н.М.* Алгоритмизация разработки образовательной программы по кредитной технологии обучения [Текст] / Н.М. Ушакова // Актуальные проблемы современной биологии и биотехнологии // Материалы Международной научно-практической конференции. — Семипалатинск: изд-во СГУ, 2007. — С. 549–557.
9. *Ушакова Н.М.* Научно-методическое обеспечение образовательной программы в условиях компетентного подхода [Текст] / Н.М. Ушакова Филологическая наука и школа: сборник трудов по материалам VI Всероссийской научно-методической конференции. Ч. 2. — Москва: МИОО, 2014. — С. 216–220.



ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ГРЕБЕННИКОВА Наталья Борисовна, *доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», кандидат педагогических наук*

ЛАНКИНА Маргарита Павловна, *зав. кафедрой, профессор кафедры общей физики, зав. лабораторией методики преподавания физики ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», доктор педагогических наук, доцент*

В статье обосновывается необходимость применения рефлексивных образовательных технологий в подготовке преподавателей высшей школы в контексте компетентностного подхода. Описываются общая структура, этапы реализации и опыт применения рефлексивных технологий в Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: *рефлексивные образовательные технологии, компетентностный подход, инновации в профессиональной деятельности, личностное и профессиональное саморазвитие*

Усложнение и нестабильность социально-экономических и социально-психологических условий жизни требуют от специалистов любой отрасли, в том числе и от работников высшей школы, переработки большого количества информации, осознанного и ответственного выбора, постоянного профессионального развития и повышения профессионального мастерства.

С точки зрения специалистов по дидактике высшей школы, происходит изменение парадигмы высшего образования: от преподавания к учению¹.

¹ *Байденко В.А. Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс: монография / В.А. Байденко, М.Б. Гузаиров, Н.А. Селезнева. — Уфа: УГАТУ, 2013. — 305 с.*



Новая образовательная парадигма характеризуется:

- центрированием на студенте;
- изменением роли преподавателя от функций трансляций информации к созданию образовательной среды или ситуации обучения и учебному консультированию;
- ориентацией на цели и результаты;
- содействием самостоятельно организуемому и активному обучению;
- концентрацией на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения.

Таким образом, каждый преподаватель должен находиться в системе непрерывного образования, а подбор содержания программ повышения квалификации и технологий обучения должен осуществляться в русле новой образовательной парадигмы.

Содержательные основания непрерывного образования строятся с учётом особенностей взрослой педагогической аудитории. К специфическим отличительным характеристикам взрослой педагогической аудитории следует отнести:

1. Осознание себя самостоятельной и самоуправляемой личностью.
2. Запас жизненного, профессионального и социального опыта, который является источником обучения и проявляется в выработанных стереотипах деятельности.
3. Стремление к реализации полученных знаний, умений и навыков.

4. Высокую мотивацию для обучения у преподавателей, заинтересованных в своей профессиональной деятельности.

5. Наличие индивидуального стиля овладения знаниями.

Таким образом, цели непрерывного профессионального образования можно определить как удовлетворение потребностей личности в развитии, самореализации и самоактуализации.

Следовательно, профессиональное образование призвано решать следующие задачи:

- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- обогащение социальной и профессиональной компетентности специалиста;
- преодоление психологических барьеров профессионального развития, профессиональных кризисов и стагнаций;
- психологическая перестройка профессионального сознания личности преподавателя в условиях внедрения инноваций с позиции компетентного подхода;
- формирование профессиональной культуры.

В зависимости от категории слушателей в Омском государственном университете имени Ф.М. Достоевского реализуются два вида образовательных траекторий для решения этих задач.



Для людей, имеющих минимальный практический опыт педагогической деятельности или совсем не имеющих его (выпускники бакалавриата физических и технических направлений или специалисты аналогичного содержания), предлагается магистратура по направлению «Педагогическое образование» (направленность «Высшее образование: физика, математика, информатика»); возможно дальнейшее обучение в аспирантуре по направлению «Образование и педагогические науки» или по непедагогическим направлениям с присвоением квалификации «Преподаватель-исследователь».

Для слушателей, имеющих опыт практической педагогической деятельности, предлагаются программы переподготовки (например, программа «Преподаватель высшей школы»)² и краткосрочного повышения квалификации (например, «Инновационные образовательные технологии в рамках компетентного подхода в профессиональном образовании») в контексте современных требований к профессиональной подготовке преподавателя.

Программы подготовки педагогов в нашем университете могут отличаться друг от друга объёмом, глубиной содержания; могут делиться на модули по различным основаниям — содержатель-

ному, процессуальному, организационному и т.д., но общим для всех программ является применение описываемой рефлексивной технологии, направленной на решение сформулированных выше задач.

Содержание модулей наших программ допускает реализацию компетентного подхода и включает следующие компоненты:

- сравнительный анализ элементов образовательного процесса с позиций знаниевой и компетентностной парадигм;
- организация самостоятельной работы обучающихся в рамках реализации проектных технологий;
- опыт применения инновационных образовательных технологий на учебных занятиях;
- формирование навыков конструктивного диалогового взаимодействия между преподавателем и студентами;
- методика развития рефлексивных способностей всех участников образовательного процесса.

Иными словами, образование преподавателей должно быть направлено на их самоопределение, осознание ими новых функций образования в контексте компетентного подхода, совершенствование профессиональных действий и овладение новыми педагогическими

² Гребенникова Н.Б., Ланкина М.П. Опыт реализации образовательных программ подготовки преподавателей высшей школы в рамках компетентного подхода // Вестник Омского университета. — 2014. — № 2 (72). — С. 178–181.



технологиями. Результат должен быть осмыслен лишь совместно с процессом его получения. В условиях современной педагогической практики с позиции компетентностного подхода оцениваемым становится не только результат, но и процесс его достижения, а также соотношение между ними.

Компетентностный подход в профессиональном педагогическом образовании определяется инновационными аспектами формирования современной рефлексивной социальной теории и практики. Рефлексивная социальная теория позволяет преодолеть господствующий взгляд на человека как на управляемый и контролируемый объект, то есть как на пассивный продукт общества и культуры. В рамках этой теории основной задачей образования является подготовка активного профессионально компетентного специалиста. А профессиональная компетентность рассматривается как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать типичные задачи и проблемы, возникающие в ситуации практической деятельности, с использованием знаний профессионального и жизненного опыта на основе сформированного мотивационно-ценностного отношения к профессии. Таким образом, компетентность определяет качество деятельности преподавателя, выражается в его способности действовать самостоятельно, ответственно и эффективно в постоянно меняющейся профессио-

нальной ситуации. Профессиональная компетентность отражает готовность педагога к рефлексии, непрерывному процессу саморазвития, к проявлению активности и креативности.

Следовательно, ситуация модернизации образования диктует необходимость рефлексивной организации деятельности, поскольку с помощью рефлексии можно менять деятельность, создавать и использовать новые ценности для построения профессиональной практики. Поэтому в качестве ключевой нами выбрана рефлексивная образовательная технология. Поскольку рефлексия нацелена на преобразование существующей профессиональной педагогической практики, то рефлексивная образовательная технология предполагает наличие исследовательского компонента. Рефлексивной является та технология, которая содержит следующие элементы: осуществлённую деятельность, её анализ, построение новой нормы деятельности.

На первом этапе реализации программ осуществляется сравнительный анализ элементов образовательного процесса в рамках традиционной (знаниевой) и инновационной (компетентностной) парадигм.

Следуя логике рефлексивной технологии, проводится модерационный семинар «Целеполагание», на котором преподаватели определяют цели своей ежедневной профессиональной деятельности.



Затем педагоги формулируют цели, которые, с их точки зрения, ставят перед собой студенты. Предложенные всеми участниками семинара цели классифицируются и анализируются результаты работы.

Анализ проводится по следующим позициям:

1. Соответствие выбранных целей действию с позиции определённой образовательной парадигмы.
2. Степень совпадения целей преподавателей и студентов.
3. Выявление проблем целеполагания, влияющих на качество организации образовательного процесса.

Преподаватели различных вузов города — слушатели курсов повышения квалификации — определили следующие приоритеты своих целей:

- передача новых знаний;
- организация самостоятельной работы студентов;
- повышение мотивации студентов к обучению;
- создание ситуации развития.

По мнению преподавателей, студенты ставят перед собой следующие цели:

- получение диплома о высшем образовании;
- получение знаний;
- общение со сверстниками;
- возможности саморазвития.

Обсуждение результатов модерационного семинара позволило препода-

вателям — слушателям курсов сделать следующие заключения:

1. Педагоги демонстрируют готовность строить образовательный процесс в контексте новой образовательной парадигмы.
2. Для реализации перечисленных выше целей преподавателям необходимо освоить конструктивные способы диалогового взаимодействия.
3. Существует необходимость разработки и использования новых образовательных технологий на учебных занятиях.

4. Важным фактором современного профессионального образования является образовательная среда как условие профессионального и личностного саморазвития студентов.

Иными словами, каждый слушатель курсов имел возможность осмыслить требования к преподавателю в контексте новой образовательной парадигмы и провести рефлексию своей профессиональной деятельности на соответствие этим требованиям.

Переходя на этап построения новых норм своей профессиональной деятельности, слушатели определили необходимость режима саморазвития как для студентов, так и преподавателей. Режим саморазвития, по мнению К.Я. Вазиной³, обеспечивается комплексом базовых способностей. К таким способностям следует отнести: исследовательские,

³ Вазина К.Я. Единство творчества человека и рефлексивных способностей // Вестник ОГУ. — 2007. — № 4. — С. 51–57.



проектировочные, исполнительские, коммуникативные и рефлексивные, а образовательный процесс необходимо строить с учётом формулирования целей формирования всего комплекса перечисленных выше способностей.

Следующий содержательный этап наших образовательных программ посвящён формированию у преподавателей навыков конструктивного взаимодействия.

В логике алгоритма рефлексивной технологии проводится ролевая игра «Идеальная цивилизация». Игра охватывает два направления диагностики: содержание жизни идеальной цивилизации и способ взаимодействия представителей идеальной цивилизации с землянами. В процессе игры выявляются ценностные позиции участников и их способность вести конструктивный диалог с представителями иного возраста, имеющих иные ценности. Для обсуждения преподавателям были представлены результаты исследований ценностных позиций студентов социально-гуманитарного факультета Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского. Ценностные позиции исследовались с помощью методики Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах»⁴. Данная мето-

дика позволяет сделать сравнительный анализ выбранных рангов ценностей по значимости и доступности.

Наиболее значимыми для студентов оказались следующие ценности: счастливая семейная жизнь, любовь, здоровье. Ценность «познание» занимает десятое место среди предложенных двенадцати.

Среди наиболее недоступных ценностей студентами выделена следующая группа: интересная работа, материальное благополучие, активная деятельная жизнь. Результаты данного исследования подтвердили факт отсутствия побудительной силы у студентов к получению профессионального образования как ресурса для построения перспективных жизненных планов.

Анализ результатов исследования ценностных позиций студентов и рефлексивный анализ ролевой игры «Идеальная цивилизация» позволили преподавателям выявить некоторое совпадение в ценностных выборах студентов и педагогов. Проведение рефлексивного анализа поведения и способов взаимодействия участников игры подтвердило необходимость в проведении серии занятий с элементами коммуникативных тренингов, направленных на формирование навыков конструктивного взаимодействия в диалоговом режиме.

⁴ Фанталова Е.Б. Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» // Журнал практического психолога. — 1996. — № 2. — С. 32–34.



При подведении итогов второго этапа реализации программы преподавателями сделаны следующие заключения:

1. Преподаватель является для студента образцом профессиональной культуры и должен строить взаимоотношения со студентами таким образом, чтобы формировать позитивное ценностное отношение молодых людей к своей профессии.
2. К организации образовательного процесса необходимо привлекать специалистов-практиков.
3. Для конструктивного погружения в профессиональную практику следует использовать следующую технологическую цепочку: освоение теоретических знаний — знакомство с опытом специалистов-практиков — проведение учебных занятий-тренажеров — система различных видов практик — рефлексивный анализ профессиональных достижений.

Следующий этап реализации образовательных программ в контексте рефлексивной технологии начинается с обмена опытом преподавателей, с разбора различных профессиональных ситуаций. В процессе обсуждения различных вариантов решения профессиональных проблем проводится обобщение инновационного профессионального опыта участников программ. При анализе сложных профессиональных ситуаций особое внимание уделяется роли личности преподавателя, его эмоциональ-

ному состоянию. Исследовательский компонент данного этапа включает и диагностику на выявление состояния эмоционального благополучия. Методика представляет набор утверждений, соответствие которым определяет три уровня состояния эмоционального благополучия: низкий, средний и высокий. В педагогической аудитории, к сожалению, преобладающее большинство испытуемых имеет низкий уровень эмоционального благополучия. Следовательно, подтверждена необходимость в проведении занятий, направленных на формирование навыков саморегуляции и освоения идей позитивного подхода, ориентированного на выявление достоинств и остижений человека.

Последний этап образовательных программ ориентирован на разработку авторских образовательных технологий — организуется в форме коллективного творческого дела. Группа преподавателей делится на подгруппы, каждой микрогруппе формулируется проблема, которая решается коллективно. Затем ведётся обсуждение вариантов решения проблем, некоторые профессиональные ситуации проигрываются, и прогнозируется результат использования предложенных технологий.

При организации занятий в предложенной форме надо соблюдать следующие методические требования: — чёткое формулирование проблемы, имеющей связь с ситуациями из опыта слушателей курсов;



- необходимость интеграции знаний, полученных на курсах для решения проблем;
- создание деловой и творческой атмосферы средствами построения конструктивных коммуникаций в микрогруппах и в группе в целом.

Результаты реализации перечисленных программ — защита проектов авторских технологий и анализ эффективности их использования на учебных занятиях.

Эффективность реализации нашей образовательной программы определялась на основании субъективных оценок слушателей, представленных в листах обратной связи. Приведём фрагменты ответов:

- «...задумалась над тем, чем буду заниматься как профессионал»;
- «...провела анализ своих личностных и профессиональных проблем»;
- «...выявила свои ресурсы, необходимые для профессиональной деятельности»;
- «...убедился в правильности выбранного мною инновационного направления»;
- «...определила для себя смысл инноваций и возможность их разумного применения».

Анализ листов обратной связи позволил сделать вывод, что нам удалось «вывести» слушателей в рефлексивный слой познавательной деятельности, а при оценке результатов обучения необходимо использовать качественный анализ экспертных оценок.

Рефлексивный анализ профессиональной деятельности авторов и организаторов программ, ориентированной на учёт специфических особенностей педагогической аудитории слушателей, позволил нам расширить технологическую цепочку рефлексивной технологии, включив в неё элемент ролевого моделирования.

Рефлексивная технология может быть представлена в виде схемы: задача → диалог (обсуждение задачи) → моделирование ситуации → формулирование затруднений (проблемы) → лекционная часть → задание (освоение путей решения проблемы с помощью полученных знаний) → обратная связь (заполнение листов обратной связи). Неоднократное выявление несоответствия между представлениями о способах решения профессиональных задач и своими реальными действиями в смоделированной ситуации позволяет каждому педагогу ставить личностные и профессиональные задачи саморазвития, мотивируют их к поиску преодоления своих затруднений, к участию в различных формах повышения квалификации.

Анализ опыта реализации программ подготовки педагогов в Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского позволил нам сделать заключение о необходимости включения в них четырёх содержательных блоков: рефлексивного, коммуникативного, интегративного и профессионального.



Рефлексивный блок направлен на развитие рефлексивных способностей преподавателей. В рамках этого блока программы педагоги решают вопросы соответствия своей профессиональной деятельности новым требованиям с позиции компетентностной образовательной парадигмы.

Коммуникативный блок направлен на развитие коммуникативных способностей преподавателей. В рамках этого содержательного блока преподаватели осваивают техники и приёмы конструктивного взаимодействия и позитивного решения коммуникативных проблем.

Интегративный блок направлен на формирование у педагогов умений саморегуляции, приведения себя в «резервное состояние», освоение преподавателями системы самопомощи.

Профессиональный блок направлен на проектирование новых образовательных технологий, обобщение инновационного опыта слушателей курсов.

В каждом блоке программы присутствует исследовательский компонент.

Таким образом, в процессе участия в программах преподаватели развивают свои исследовательские, проектные, исполнительские, коммуникативные и рефлексивные способности, которые обеспечивают механизм саморазвития.

Основным условием реализации программ системы непрерывного профессионального образования с позиции компетентностной парадигмы является

культура образовательной среды.

Под культурой образовательной среды мы понимаем совокупность факторов, условий, обеспечивающих психологический комфорт, духовно-нравственное благополучие и достижение успеха в различных видах деятельности всем субъектам образовательного процесса. «Ядром» такой образовательной среды в системе непрерывного педагогического образования университета является постоянно действующий методический семинар, объединяющий преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов, студентов — будущих педагогов. В Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского есть опыт создания необходимой образовательной среды — это семинар лаборатории методики преподавания физики. К позитивным результатам деятельности семинара за 21 год его существования мы относим: становление и развитие рефлексивных способностей активных участников семинара, проявление у них самостоятельности в проведении научных исследований, мониторинг влияния инноваций на результаты обучения на двух ступенях образования, обобщение опыта использования инноваций в сфере методики преподавания физики. Результаты работы семинара — подготовка диссертационных работ, выпуск монографий, публикации статей, проведение мастер-классов с позиций лично-ориентированного и компетентностного подходов в образовании. Участниками семинара защищены две



докторские и три кандидатские диссертации⁵; изданы 5 монографий, 6 учебно-методических пособий. Ежегодно результаты научных исследований участников семинара публикуются в научных журналах и представляются на международных и всероссийских научно-практических конференциях, что является свидетельством расширения образовательной среды.

Итак, рефлексивная образовательная технология в системе непрерывного педагогического образования направлена на решение задач форми-

рования позитивного отношения к инновациям в профессиональной деятельности, осмысления их сущности, а также личностного и профессионального саморазвития обучающихся. При сохранении общей структуры и функций этапов рефлексивной технологии её конкретное содержательное наполнение определяется запросами обучающихся с учётом специфических особенностей взрослой преподавательской аудитории, а также содержательно-процессуальными особенностями изучаемых дисциплин.

⁵ Гребенникова Н.Б., Ланкина М.П. Психолого-педагогические и организационные условия формирования профессиональной культуры учителей физики // Международный научно-исследовательский журнал. — 2015. — № 2 (33). Часть 4. — С. 19–20.



КАК ОПРЕДЕЛИТЬ МЕРУ ТРУДНОСТИ ЗАДАНИЙ И УРОВЕНЬ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЭКСПЕРТОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА ЭВОЛЮЦИОННОГО СОГЛАСОВАНИЯ РЕШЕНИЙ

ПРОТАСОВ Владислав Иванович, доцент, канд. физ-мат. наук, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»

Ключевые слова: коллективный интеллект, краудсорсинг, тестовые задания, адаптационная методика, сертификация экспертов

1. Введение

В настоящее время наблюдается экспоненциальный рост числа научных публикаций, посвящённых коллективному интеллекту. С использованием социального WEB-2 и социального компьютеринга созданы и используются новые сетевые инструменты, такие, например, как краудсорсинг (англ. crowdsourcing, crowd — «толпа» и sourcing — «использование ресурсов») — применение данного метода подразумевает делегирование бизнес-задания фирмы-организатора удалённому сетевому сообществу.

Такой способ организации труда имеет существенные преимущества перед традиционным наймом сотрудников, по-

скольку он позволяет быстро создавать глобальный продукт при использовании дешёвой удалённой рабочей силы. При этом бизнес-риски разделяются с исполнителями, которые в большинстве случаев получают оплату своего труда после продажи продукта. Впервые термин «crowdsourcing» использовал в 2006 году журналист Джефф Хауи¹. В России данную технологию активно развивает недавно созданная фирма Witology, осуществившая ряд значимых для российской экономики проектов.²

Одной из основных проблем краудсорсинга является непредсказуемость его результатов, связанная с тем обстоятельством, что, по теореме Кондорсе³,

¹ Howe, Jeff. The Rise of Crowdsourcing. Wired. 2006, p.1–4

² <http://sberbank21.ru/crowdsourcing.html>

³ Condorcet, marquis de (Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat) (1785), Essai sur l'application de l'analyse a la probabilitй des dйcisions rendues a la pluralitй des voix. Imprimerie Royale, Paris.



положенной в основу этого метода, требуется, чтобы вероятность правильного заключения эксперта превышала 0,5, и для надёжности метода требуется предварительное тестирование большого количества экспертов. Дело усугубляется тем, что в реальной практике слоты (составные части) проекта могут иметь различную трудность, и это нужно было учитывать при подготовке и прогнозировании выполнения проекта.

Открытыми на сегодняшний день также остаются задачи определения стоимости интеллектуальной работы в зависимости от её трудности, а также задачи справедливой оплаты труда отдельных экспертов и групп экспертов при решении интеллектуальных задач. Неясно также, какие критерии могут быть применены для оценки правильности ответов на поставленные задачи.

Важным является также вопрос, каким образом нужно набирать группы специалистов или отдельных специалистов, в зависимости от их креативных способностей, для решения задач с заранее заданной вероятностью правильности её решения? Непонятным также является вопрос, в каких единицах и каким образом можно однозначно измерять способности специалистов и трудность заданий?

В рамках предлагаемых в настоящей работе подходов предпринята попытка ответить на эти вопросы.

2. Модель Раша

Связь между уровнем трудности тестовых заданий и степенью подготовленности экспертов при определении вероятности правильного ответа была установлена в наиболее общей теории конструирования тестов, опирающейся на теорию педагогических и психологических измерений — Item Response Theory (IRT)⁴. Для наших целей подходящей является однопараметрическая модель Раша⁵ как наиболее простая модель, связывающая вероятность получения правильного ответа G испытуемого с уровнем его подготовленности (компетентности) θ и мерой трудности задания β :

$$G = \frac{1}{1 + e^{\alpha(\beta - \theta)}}, \quad (1)$$

где α — масштабный множитель. Данное выражение представляет собой формулу т. н. логистической функции, где уровни трудности задания и уровень подготовленности специалистов измеряются в специальных единицах — логитах.

На рис. 1 показаны графики моделей Раша, при $\alpha = 1$ для трудности задания β , от -3 логит (самое лёгкое задание) до 3 логит (самое трудное задание).

⁴ В. Н. Дружинин. Экспериментальная психология: Учебник для вузов / Дружинин В. Н. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2003. — 319 с.

⁵ Rasch G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests / Expanded Edition, with Foreword and Afterword by B.D. Wright. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

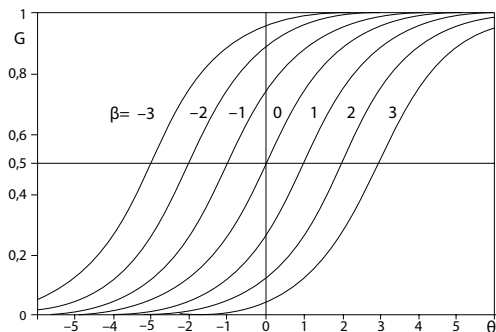


Рис. 1. Зависимость вероятности правильного ответа испытуемого от трудности задания и уровня подготовленности испытуемого

Использование модели Раша обеспечивает независимость оценок заданий от испытуемых и оценок испытуемых от параметров заданий. Из приведённых зависимостей видно, что чем выше уровень подготовленности θ испытуемого, тем выше вероятность успеха в том или ином задании. Видно, что при $\theta = \beta$ вероятность правильного ответа G равна 0,5.

3. Определение уровней подготовленности экспертов и трудности заданий с использованием малой выборки

Необходимым условием для измерения уровня подготовленности, не зависящего от того или иного набора заданий, является наличие тестовой базы, состоящей из большого числа заданий разного уровня трудности. Как показывают оценки, исходя из закона больших чисел и результатов компьютерного моделирования, приведённых ниже, чтобы

охватить диапазон измерения уровней компетентности от -7 до $+7$ логитов, с точностью хотя бы $\pm 0,1$, необходимо заранее подготовить тестовую базу порядка 1000 заданий с уровнями трудности от -8 до $+8$ логит. Здесь возникает чисто методологическая трудность.

Как правило, существующие базы тестов не охватывают такое количество заданий, а главное, они предназначены только на какую-либо сравнительно однородную группу испытуемых или экспертов. С другой стороны, трудно себе представить, в нашем случае, чтобы эксперты смогли выделить время для ответа на сотни заданий.

Если у нас имеется большая совокупность тестовых заданий с известными значениями β , расположенная по порядку возрастания трудности, то для измерения компетентности эксперта можно применять следующую процедуру, снижающую число предлагаемых заданий K от 50 до 100.

Допустим, у нас имеется база из 1000 пронумерованных тестовых заданий. Будем задавать эксперту последовательность заданий, начиная с некоторого номера P с шагом L (величина L может быть в диапазоне от 10 до 20, а P — случайное число от 1 до $[L/2]$), запоминая при этом номер задания I , в котором была допущена первая ошибка. Задаём задания до тех пор, пока эксперт не допустит подряд N ошибок ($N = 3 \div 5$). Допустим, что номер первого задания, в котором эксперт ошибся — J . Определяем сере-



дину этого диапазона $M = \left[\frac{I+J}{2} \right]$ и границы последовательности номеров задаваемых вопросов от $i_1 = M - \left[\frac{K}{2} \right]$ до $i_2 = M + \left[\frac{K}{2} \right]$ с шагом 1.

В качестве значения компетентности эксперта θ рассчитывается средне-взвешенное число

$$\theta = \frac{1}{k} \sum_{i=i_1}^{i_2} \delta_i \beta_i, \quad (2)$$

где $\delta_i = 0$, если ответ i неправильный или $\delta_i = 1$ если ответ правильный, k — число правильных ответов.

Аналогичным образом определяется трудность нового, не имеющегося в базе, задания. Допустим, у нас в базе данных имеется список экспертов, с известными значениями β , расположенных в порядке возрастания. По процедуре, изложенной выше, определяется последовательность экспертов от j_1 до j_2 с шагом 1, решающих правильно новое задание, с вероятностью примерно равной 0,5. Трудность нового задания можно определить при этом следующим образом:

$$\beta = \frac{1}{k} \sum_{j=j_1}^{j_2} \delta_j \theta_j. \quad (3)$$

4. Применение краудсорсинга для составления базы тестовых заданий

Как известно, составление тестовой базы с большим количеством заданий является весьма трудоёмкой и затратной

процедурой. Здесь может помочь использование краудсорсинга, проводимого среди экспертов в той области знаний, в которой предполагается в дальнейшем использование сетевого интеллекта протестированных экспертов.

Эксперты разбиваются на группы, допустим, по семь человек, и каждая группа, работая по технологии метода эволюционного согласования решений⁶, составляет тестовые задания с ответами. Предполагается, что каждый участник генерирует более двух таких заданий с ответами, и они проверяются, дополняются или отвергаются коллективным разумом группы. В конце итерационного процесса остаётся, допустим, десять лучших тестовых заданий. Одновременно группа экспертов определяет примерную трудность заданий в логитах. Если в процессе таким образом организованного краудсорсинга было организовано, допустим, 80 групп, то на выходе мы можем получить 800 тестовых заданий разного уровня трудности, с правильными ответами.

Поскольку трудности заданий были оценены приближенно, то пользоваться этими оценками для измерения компетентности экспертов нельзя. Эти оценки могут быть использованы только при проведении описанной выше адаптационной процедуры тестирования экспертов для того, чтобы снизить количество предлагаемых заданий каждому экспер-

⁶ Аванесов В.С. Применение тестовых форм в Rasch Measurement // Педагогические Измерения № 4, 2005, С.3–20;



ту. При этом в процессе накопления статистики правильных ответов необходимо переупорядочить список заданий по трудности, делая ранжирование заданий по этому показателю более точным.

5. Сертификация экспертов и тестов с использованием краудсорсинга

Имея обширную базу тестовых заданий различной трудности, можно построить следующую процедуру определения абсолютных компетенций экспертов и получения уточнённых значений трудностей тестовых заданий.

Предположим, что у нас есть подготовленная заранее база тестовых заданий из 800 заданий разной степени трудности, предварительно проранжированных по степени трудности неким жюри, компетентность которого значительно выше компетентности тестируемых экспертов, и коллектив из 500 экспертов, подлежащих сертификации,

По адаптационной методике, описанной выше, каждому из экспертов предлагается по 50 заданий из тестовой базы, причём эксперту даются задания, в формулировании которых он не принимал участия и, следовательно, априори не знает правильных ответов. Фиксируются его правильные и неправильные ответы. В процессе накопления информации обо

всей дополняющейся совокупности правильных и неправильных ответов всего коллектива экспертов происходит уточнение порядка распределения заданий по трудности. Для этого периодически происходит сортировка списка заданий по количеству правильных ответов.

После окончания процесса тестирования, когда каждый из пятисот экспертов ответил на свои 50 заданий, мы получаем двумерную таблицу $T_{j,i}$, где j — номер эксперта, а i — номер тестового вопроса. Если j -й эксперт ответил на i -й вопрос правильно, то в соответствующее поле таблицы $T_{j,i}$ записываем единицу, если неправильно, то нуль. Если данный вопрос эксперту не предлагался, то в это поле ставим прочерк.

Рассмотрим методику, которая при обработке полученной таблицы позволяет однозначно определить уровни подготовленности экспертов и трудности тестовых заданий. Отметим, что мы уже имеем первое приближение для уровней трудности тестовых заданий. Они были определены коллективным интеллектом экспертов на стадии формирования базы тестов. Первое приближение может быть также найдено группой экспертов, обладающих высокой компетентностью.

Следуя Рашу^{7,8}, в каждом i -м столбце подсчитываем сумму правильных ответов всех экспертов S_i и записываем

⁷ Аванесов В.С. Метрическая система Георга Раша // Педагогические Измерения № 2, 2010, С. 57–80.

⁸ Аванесов В.С. Три источника становления метрической системы Георга Раша (RM) // Педагогические Измерения №4, 2011, С. 18-29.



в нижней части таблицы, а в каждой j -й строке подсчитываем сумму правильных ответов Q_j и записываем справа:

Таблица 1

$T_{j,i}$	1	2	3	4	...	m	
1	0	1	—	0	...	—	Q_1
2	1	—	0	1	...	0	Q_2
3	0	—	0	0	...	0	Q_3
4	—	0	1	-	...	1	Q_4
...
n	1	0	0	1	...	0	Q_n
	S_1	S_2	S_3	S_4	...	S_m	

Итак, в таблице 1 находится информация о результатах тестирования n экспертов на m тестовых заданиях.

Далее делаем двойную сортировку таблицы $T_{j,i}$; по строкам в соответствии с полученными значениями Q_j и столбцам — в соответствии со значениями S_j ; таким образом, чтобы слева оказались самые трудные тестовые задания, а сверху — эксперты со слабой подготовленностью. В результате образуется таблица 2, в которой в верхней левой части преимущественно будут расположены нули, а в правом нижнем углу — единицы.

После проведения двойной сортировки перенумеруем экспертов и тестовые задания в соответствии с полученным порядком, а в верхнюю строчку таблицы 2 поместим значения первого приближения для трудности. Значения уровней

подготовленности экспертов пока не определены.

Таблица 2

$T_{j,i}$	β_1	β_2	β_3	β_4	...	β_m
θ_1	0	0	-	0	...	—
θ_2	0	0	0	-	...	0
θ_3	0	—	0	0	...	1
θ_4	0	0	—	1	...	1
...
θ_n	—	0	1	1	...	1

Исходя из данных таблицы 2 для большинства клеток, расположенных на пересечении j -х строк и i -х столбцов, можно рассчитать величину вероятности правильного ответа j -го эксперта на i -е задание как отношение числа правильных ответов в некоторой окрестности данной клетки к числу клеток этой окрестности:

$$G_{j,i} = \frac{1}{(2l+1)^2} \sum_{p=j-l}^{j+l} \sum_{r=i-l}^{i+l} T_{p,r} \delta_{p,r} \quad (4)$$

где l — размер окрестности, $\delta_{p,r} = 1$, если ответ правильный и $\delta_{p,r} = 0$ в остальных случаях. Здесь следует отметить, что по формуле (4) значения вероятностей правильных ответов можно подсчитать только для областей от $j = l + 1$ до $n - l$ и $i = l + 1$ до $m - l$. В областях, лежащих за пределами этой части прямоугольной таблицы, значения $G_{j,i}$ можно определить с меньшей точностью, уменьшая размер окрестности.



Причём очевидно, что значения $G_{j,i}$ в левой верхней части таблицы, как правило, равны нулю, а в правой нижней части — единице. В правой верхней части таблицы и левой нижней части таблиц можно ставить прочерки. Итак, мы получили окончательную таблицу с вероятностями правильных ответов, с неизвестными значениями уровней подготовленности экспертов и первыми приближениями для уровней трудности заданий в следующем виде:

Величину $G_{j,i}$ при $\alpha=1$ в соответствии с (1) можно выразить формулой:

$$G_{j,i} = \frac{1}{1 + e^{\beta_i - \theta_j}}. \quad (5)$$

Логарифмируя, получим расчётное выражение:

$$\beta_i - \theta_j = \ln \frac{1 - G_{j,i}}{G_{j,i}} = C_{j,i}. \quad (6)$$

Исходя из (6), рассчитаем таблицу значений $C_{j,i}$, оставляя имеющиеся в таблице 3 прочерки и заменяя нули и еди-

Таблица 3

$G_{j,i}$	β_1	β_2	β_3	β_4	...	β_{m-2}	β_{m-2}	β_m
θ_1	0	0	0	$G_{1,3}$	...	—	—	—
θ_2	0	0	$G_{2,3}$	-	...	$G_{2,m-2}$	—	—
θ_3	0	-	$G_{3,3}$	$G_{3,4}$	...	$G_{3,m-2}$	$G_{2,m-1}$	—
θ_4	$G_{4,1}$	$G_{4,2}$	$G_{4,3}$	$G_{4,4}$	...	$G_{4,m-2}$	$G_{4,m-1}$	$G_{4,m}$
...
θ_{n-2}	—	$G_{n-2,2}$	$G_{n-2,3}$	$G_{n-2,4}$	...	$G_{n-2,m-2}$	$G_{n-2,m-1}$	1
θ_{n-1}	—	—	$G_{n-1,3}$	$G_{n-1,4}$	...	$G_{n-1,m-2}$	1	1
θ_n	—	—	-	$G_{n,4}$	...	1	1	1

ницы также на прочерки, поскольку делить на нуль нельзя, а логарифм нуля не существует.

Далее строим итеративную процедуру нахождения величин θ_j и β_j , учитывая, что первое приближение для β_j известно:

1. Находим приближение для всех θ_j , выбирая из таблицы $G_{j,i}$ все заполненные значения по индексу i :

$$\theta_j = \frac{1}{m_j} \sum_i \beta_i - C_{j,i},$$

где m_j — количество заполненных значений в строке j .

2. Находим среднее значение

$$\theta_s = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \theta_j.$$

3. Вычитаем его из всех θ_j :

$$\theta_j = \theta_j - \theta_s.$$

Вычисляем следующее приближение для уровней трудности:

$$\beta_i = \frac{1}{n_i} \sum_j \theta_j + C_{j,i},$$

где n_i — количество заполненных значений в столбце i .



Переходим на пункт 1, до тех пор, пока итеративный процесс вычисления θ_j и β_j не сойдётся.

Полученная таким образом база тестовых заданий может быть использована для сертификации новых экспертов. Процедура адаптивного измерения подготовленности экспертов была изложена выше. Аналогичным образом группа сертифицированных экспертов может определять уровни трудности новых тестовых заданий.

6. Испытания технологии сертификации экспертов и тестов с помощью компьютерной модели

Для проверки предложенной методики сертификации экспертов и определения уровней трудности тестовых заданий были проведены эксперименты на компьютерной модели. Компьютерное моделирование осуществлялось следующим образом.

С использованием генератора случайных чисел генерируются таблицы подготовленности экспертов θ_j и уровней трудности тестовых заданий β_j , причём эти распределения имеют существенную нелинейность. Одна из реализаций этих распределений приведена на рис. 2.

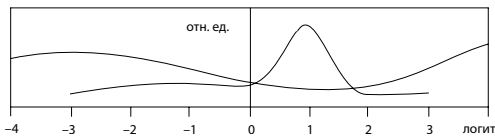


Рис.2. Относительное распределение по уровню подготовленности экспертов и тестовых заданий по трудности

Уровни трудности в рассматриваемом примере меняются от -4 до 4 логитов, а уровни подготовленности — от -3 до 3 логитов.

Исходя из заданных распределений, случайным образом были сгенерированы таблицы значений подготовленности экспертов θ_j , для $j = 1, 2, 3, \dots, 500$ и уровней трудности заданий β_j , для $i = 1, 2, 3, \dots, 800$. Виртуальные эксперты были подвергнуты «тестированию» — они заполняли таблицу $T_{j,i}$ следующим образом. В ячейку таблицы с координатами j,i записывалась единица, если случайная величина, генерируемая компьютером в диапазоне от 0 до 1 , оказывалась меньше, чем рассчитываемая по формуле Раша (4), иначе записывался ноль.

Далее вычисления проводились по методике, описанной выше. В качестве первого приближения для уровней трудности β_j выбирались сгенерированные случайным образом арифметические прогрессии.

На рис. 3 представлена одна из реализаций таблицы $T_{j,i}$ после двойной сортировки. Чёрными точками изображены правильные ответы, белыми — неправильные. Сплошной линией выделена полоса, где значения $G_{j,i}$ находятся в диапазоне от $0,499$ до $0,501$. Исходя из анализа данной кривой, можно сделать вывод, что инструментальными средствами можно выявить наличие нелинейности в распределениях уровня подготовленности экспертов и уровней трудности тестовых заданий. Использование итера-



ционного метода позволило однозначно определить искомые зависимости.

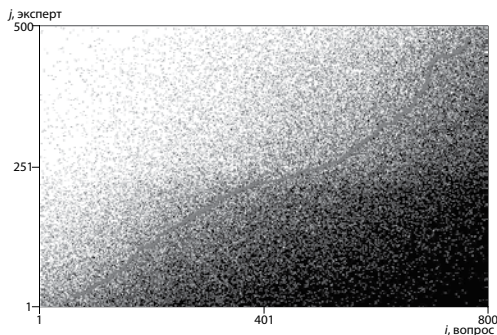


Рис.3. Вид таблицы $T_{j,i}$ после двойной сортировки

Результаты восстановления исходных таблиц представлены на рис.4.

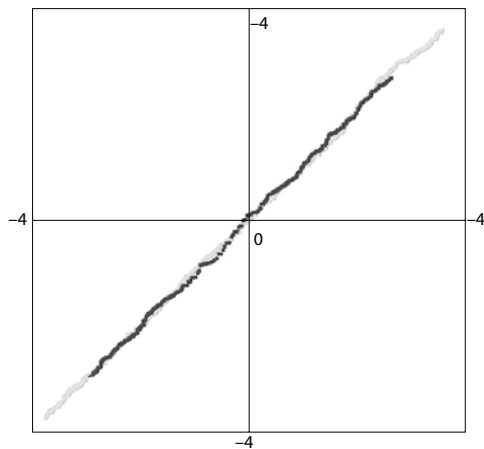


Рис. 4. Результаты расчётов одного из вариантов

На этом рисунке по оси абсцисс отложены значения исходных таблиц, а по оси ординат — восстановленные значения, и те и другие — в логитах. Светлая кривая соответствует значениям β_j , тёмная — θ_j . Погрешности восстановления в абсолютных единицах не превышают 0,12 логит. Результаты расчётов, как показали компьютерные восстановления исходных зависимостей, не зависят от первого приближения.

Таким образом, можно сказать, что в рамках модели Раша становится возможным введение абсолютной шкалы измерения уровня подготовленности специалистов и уровня трудности заданий.

7. Краткое описание метода эволюционного согласования решений

В литературе⁹ приведено описание новой информационной технологии коллективного решения интеллектуальных задач с использованием метода эволюционного согласования решений (МЭС). Метод представляет собой модифицированную для компьютерных сетей технологию Дельфи, в которой координаторами групповой работы экспертов выступают генетические алгоритмы.

Определим этот метод следующим образом. МЭС¹⁰ — способ организации

⁹ Протасов В.И. Конструирование метасистемных переходов. — М.: изд. «Институт физико-технической информатики», 2009 г. 197 с.

¹⁰ Протасов В.И. Применение сетевого метода эволюционного согласования решений в управлении проектами. Управление проектами и программами. — М.: изд. Grebennikov, 2011, т. 1(25). с. 22–35.



коллективной работы экспертов над проектом с заранее заданной целью, по правилам, основанным на принципах классического генетического алгоритма. Проект разбивается на отдельные слоты, подлежащие заполнению. Эксперты в соответствии со своими знаниями (умениями) заполняют слоты правильными или неправильными ответами, либо, если они не знают ответ, оставляют их незаполненными. Правила по организации работы экспертов и их взаимодействия выглядят следующим образом:

- 1) сформулированы цели проекта;
- 2) определяются состав экспертов и способ их взаимодействия;
- 3) задаётся каркас проекта — перечень слотов, подлежащих заполнению;
- 4) находятся первые варианты решений, возможно неполные;
- 5) проводится обмен вариантами решений;
- 6) проверяются критерии окончания работы — слот считается заполненным, если более половины экспертов заполнили его одинаковым образом;
- 7) из полученных решений составляются новые решения (скрещивание);
- 8) в новые решения вносятся изменения (мутация);
- 9) осуществляется переход на п.5.

В соответствии с правилами взаимодействия разрабатываются инструкции для коллективной работы с учётом особенностей конкретной задания, коммуникационной среды, способностей и квалификации интеллектуальных агентов.

8. Определение относительной стоимости решения задания в зависимости от её трудности

Как будет показано в этом разделе, совместное применение модели Раша и МЭС позволяет принципиально решить проблему измерения трудности заданий и вклада экспертов в коллективный проект. Как видно из описания МЭС, креативные способности экспертов, используемые ими при коллективной работе над проектом, состоящим из слотов одинаковой трудности, можно свести к четырём параметрам:

G_r — вероятность правильного заполнения слота проекта экспертом на начальном этапе (этап генерации идей),

G_n — вероятность ошибки на этом этапе,

E_r — вероятность правильной экспертизы предъявляемых на проверку чужих вариантов слотов проекта на этапах согласования решений,

E_n — вероятность ошибки на этих этапах.

Эти параметры могут быть оценены при тестировании экспертов на специально сконструированных тестах, с заданиями различной степени трудности, таким же образом, как это было представлено в разделах V и VI.

Способности эксперта к генерации идей проверяются на тестах с открытыми вопросами — эксперт должен вписать свой ответ в пустую графу теста и, если ответ совпадает с ключом, то засчитывается правильный ответ, если же не



совпадает, то засчитывается неправильный. Если эксперт не знает ответа на поставленный вопрос, то он оставляет соответствующую графу незаполненной.

Способности эксперта к экспертизе чужих решений проверяются на специально сконструированных вопросах закрытого типа, когда эксперту предлагаются варианты ответов, среди которых могут быть правильные. Эксперт должен дать ответ — есть ли среди предложенных вариантов правильный ответ, и, если он есть, то указать его. Ответ эксперта, верно определившего отсутствие правильного ответа, также считается правильным.

Эксперт может дать ответ «не знаю». Здесь уместно будет отметить, что для большего успеха коллективной работы, экспертам выгоднее в случае сомнений давать ответ «не знаю», чем отгадывать правильный ответ. Это связано с тем, что каждый неправильно заполненный слот уменьшает вероятность правильного ответа группы и снижает рейтинг эксперта.

Зависимость вероятности правильного ответа эксперта на этапе генерации идей G_r от степени подготовленности эксперта θ_G и трудности вопроса β , следуя Рашу, можно записать в виде:

$$G_r = \frac{1}{1 + e^{\beta - \theta_G}}. \quad (7)$$

Степень подготовленности эксперта θ_G определяется, как это было сказано выше, на тестах с открытыми вопросами.

Вероятность неправильного ответа эксперта G_n на этом этапе в зависимости от трудности задания и подготовленности эксперта можно определить также из проверки на тестах с заданиями открытой формы. После статистической обработки результатов тестирования было установлено, что эта зависимость может быть описана следующим образом:

$$G_n = A_G \exp(-(\beta - \theta_G)^2), \quad (8)$$

где A_G — значение вероятности неправильного ответа на задание, когда при $\theta_G = \beta$.

Действительно, анализ формулы (8) показывает, что при ответе на простые задания, когда $\theta_G \gg \beta$, вероятность неправильного ответа близка к нулю. С другой стороны, в случае решения трудных заданий, когда $\theta_G \ll \beta$, вероятность неправильного ответа также должна стремиться к нулю, поскольку эксперт с вероятностью, близкой к единице, будет давать ответ «не знаю».

Из анализа результатов тестирования большой группы экспертов с использованием заданий закрытого типа в рамках модели Раша было получено, что зависимость вероятности правильной экспертизы E_r на этапах согласования в зависимости от трудности задания β и подготовленности эксперта к экспертизе проектов θ_E можно описать выражением:

$$E_r = \frac{1}{1 + e^{\beta - \theta_E}}. \quad (9)$$



Аналогично (8) зависимость вероятности неправильной экспертизы E_n на этапах согласования в зависимости от трудности задания β и подготовленности эксперта к экспертизе проектов θ_E можно представить в виде:

$$E_n = A_E \exp(-(\beta - \theta_E)^2). \quad (10)$$

Исходя из представленных выражений и возможности расчёта компьютерным моделированием вероятности правильного ответа, полученного группой экспертов в зависимости от трудности задания и их креативных характеристик, можно построить методику метрического обеспечения системы определения относительной стоимости выполнения задач и справедливой системы оплаты труда специалистов, решающих интеллектуальные задания в составе группы или индивидуально.

Для построения этой методики введём понятие идеального эксперта. Идеальным экспертом будем считать такого эксперта, у которого зависимость вероятности правильного решения задания от трудности определяется выражением (7), а остальные характеристики таковы: $G_n = 0$, $E_r = 1$ и $E_n = 0$. Будем называть гарантированным решением какого-либо задания правильное решение с вероятностью не ниже 0,999. Например, из (7) можно получить, что для гарантированного решения задания трудностью β логит требуется работа одного специалиста с подготовленностью θ_r не ниже $\beta + 7$ логит.

С использованием компьютерной модели МЭС можно рассчитать, какое количество идеальных экспертов квалификации θ_r нужно для гарантированного решения заданий разной трудности. Результаты расчётов приведены в таблице 4.

Таблица 4

N	1	2	3	4
Трудность задания β	$\theta_r - 1$	θ_r	$\theta_r + 1$	$\theta_r + 2$
Количество экспертов M_n	5	10	22	55
Отношение M_n / M_{n-1}		2	2,2	2,5

Самое меньшее отношение числа экспертов одинаковой квалификации M_n , гарантированно решающих задание, к числу таких же экспертов, решающих более простое задание трудностью на один логит меньше, расположено во втором столбце. Следовательно, если стоимость решения задания трудностью в нуль логит принять за единицу, то стоимость решения более трудного задания в один логит будет в два раза больше. Естественно, фирма, нанимающая специалистов для решения задач, выберет именно это соотношение. Следовательно, относительная стоимость C решения задания трудности β должна составить величину:

$$C = C_0 2^\beta, \quad (11)$$

где C_0 — цена, установленная за решение задания трудностью в нуль логит.

Соответственно, специалисту с квалификацией $\theta = \beta$, $G_n = 0$, $E_r = 1$ и $E_n = 0$,



принимавшему участие в гарантированном решении задания трудностью β в составе коллектива из 10 человек, нужно заплатить:

$$Z = 0,1 C_0 2^\beta. \quad (12)$$

Для того, чтобы оценить уровень притязаний реального эксперта, обладающего измеренными в результате тестирования параметрами θ_G , A_G , θ_E и A_E , необходимо с помощью компьютерной модели рассчитать, сколько нужно экспертов такой же квалификации для гарантированного решения задания трудностью $\beta = \theta_G$. Далее с использованием компьютерной модели нужно рассчитать величину $\theta_G^{ид}$ для идеального эксперта, исходя из ранее полученного количества реальных экспертов. И по формуле (12) для $\beta = \theta_G^{ид}$ рассчитать, на какую сумму оплаты своего труда может претендовать специалист.

В таблице 5 приведены результаты расчётов величины $\theta_G^{ид}$ для специалистов разного уровня квалификации. Из анализа этой таблицы видно, что чем больше величины вероятностей неправильных решений, тем больше снижается величина $\theta_G^{ид}$ по сравнению с θ_G . Величина $\theta_G^{ид}$ является по сути интегральной характеристикой креативных способностей специалиста.

В этой таблице также приведены результаты расчётов «заработка» Z (при $C_0 = 1000$ у.е.) десяти разных специалистов при решении заданий разной трудности и поиска ответа на вопрос — сколько таких специалистов нужно для их гарантированного решения. Видно, что специалисты, объединяясь в группы, могут выбирать себе задания определённой трудности, чтобы максимизировать свой заработок.

Таблица 5

№	θ_G	A_G	θ_E	A_E	β	$M(\beta)/Z$	$M(\beta+1)/Z$	$M(\beta+2)/Z$	$\theta_G^{ид}$
1	-1,6	0,08	-0,4	0,1	-3	4/31,2	9/27,8	17/29,4	-1,68
2	-0,4	0,11	0,7	0,12	-2	4/62,5	9/55,6	17/58,8	-0,68
3	0,5	0,31	1,5	0,24	-1	5/100	32/31,2	89/22,5	0,00
4	1,3	0,22	2,3	0,31	0	6/167	25/80	62/64,5	0,74
5	2,2	0,16	3,5	0,15	1	5/400	15/267	23/348	2,00
6	2,8	0,24	3,8	0,33	1	4/500	12/333	56/142	2,32
7	3,8	0,35	4,5	0,42	2	4/1000	20/400	309/52	3,32
8	4,3	0,24	5,3	0,11	3	6/1333	27/593	32/1000	3,73
9	5,1	0,12	6,2	0,24	4	6/2667	14/2285	32/2000	4,73
10	6,1	0,22	7,6	0,21	5	7/4571	27/2370	29/4413	5,51



9. Заключение

В результате проделанной работы можно сделать вывод, что использование МЭС, модели Раша, а также итерационного метода определения уровней подготовленности экспертов и трудности тестовых заданий позволяет решить проблему тестирования и решения интеллектуальных заданий. Становится возможным однозначное и объективное измерение креативных способностей специалистов, нахождение интегральной оценки качества работы специалиста, относительных величин стоимости решения задания и размера справедливой оплаты труда специалиста.

Поскольку технология достаточно проста и малозатратна, то сообщество экспертов в определённой области человеческой деятельности («цех»), используя краудсорсинг и предлагаемую технологию, может самостоятельно провести разработку тестовых материалов и провести самосертификацию своего сетевого сообщества. В дальнейшем сертифицированные таким образом эксперты могут участвовать в разного рода индивидуальных и коллективных проектах с прогнозируемым результатом.

Одним из важнейших результатов компьютерного моделирования является формулирование утверждений:

1. При увеличении трудности задания на один логит цена его гарантированного решения возрастает по меньшей мере вдвое.
2. Гарантированное решение задания при всех прочих условиях имеет оптимальную цену, если модуль разности подготовленности экспертов группы и уровня трудности задания не превышает одного логита.

Благодарности

Автор признателен фонду РФФИ, профинансировавшему данное исследование в рамках проектов 13-07-00958 «Разработка теории и экспериментальные исследования новой информационной технологии самоуправляемого краудсорсинга» и 13-07-00272 «Методика автоматического формирования ассоциативных портретов предметных областей на основе естественно-языковых текстов больших объёмов для систем извлечения знаний».

Отдельное спасибо Аванесову Вадиму Сергеевичу за ряд существенных замечаний по данной статье, устранение которых улучшило работу.



ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ: ФАКТОРЫ УСПЕХА

КУЗНЕЦОВА Татьяна Ивановна, профессор кафедры общеобразовательных предметов Института русского языка и культуры Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, доктор педагогических наук

Эталонным образованием может быть только фундаментальное научное образование, главная цель которого — распространение научного знания как неотъемлемой составляющей мировой культуры.

В.А. Садовничий

Преподавание дисциплин естественно-математического цикла на русском языке как иностранном ведётся на протяжении всего периода существования в МГУ предвузовской подготовки иностранных граждан. Начало было положено при создании Специальных курсов для иностранной молодёжи МГУ в 1954 году, когда преподаватели основных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова Илья Семёнович Сорокин, Нина Сергеевна Громогласова и Мария Ивановна Николаева приступили к проведению занятий по математике, физике и химии на не родном для слушателей языке...

Ключевые слова: предвузовское образование, конструирование предметного курса, преподавание предметного курса, подготовительный факультет, методологическая универсальная система

С тех пор прошло шестьдесят лет, в течение которых Курсы, оставаясь подразделением МГУ, переросли сначала в подготовительный факультет для иностранных граждан (1959), затем — в Центр международного образования

(1993) и наконец — в Институт русского языка и культуры (2013). И всё это время преподаватели естественно-математических предметов, впоследствии объединённые в кафедру естественных наук, пытались выработать общий под-



ход к конструированию содержания и преподаванию предметов в плане формирования единства теории и практики предвузовского образования¹.

Пространство предвузовского образования студентов-иностранцев

Воспользуемся определением образовательного пространства, известного из педагогической литературы², от него перейдём к формулированию сначала понятия пространства предвузовского образования, а затем понятия пространства предвузовского предметного образования. При этом определим место предвузовского образования в процессе становления личности учащегося как полноправного этапа в системе образования.

1. В течение последних 33 лет настоящее исследование проводилось в стенах представленного подразделения МГУ имени М.В. Ломоносова, где обучаются иностранные студенты, приехавшие в Россию для продолжения образования в наших университетах и вузах на русском языке. Это и определило конкретизацию исследования на пространстве предвузовского образования студентов-иностранцев:

1. Нормативно-регламентирующую координату можно представить следующими положениями:
 - а) учащимся этого уровня может стать только человек, окончивший среднюю школу, то есть имеющий соответствующий аттестат;
 - б) период обучения — от 8 месяцев до 1,5 лет;
 - в) программы для поступающих в вузы.
2. Перспективно-ориентирующая координата определяется целью этого этапа образования учащегося — его выпускник должен быть подготовлен:
 - а) к общению на русском языке как в житейском, так и в предметных планах;
 - б) к успешной сдаче вступительных экзаменов в вуз;
 - в) к успешной учёбе на 1-м курсе соответствующего вуза на русском языке;
 - г) к сознательному выбору будущей профессии и, следовательно, места дальнейшего продолжения образования — вуза, факультета;
 - д) к творческой исследовательской деятельности;
 - е) желательный результат — воспитание интереса к предметам.

¹ Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. М.: КомКнига, 2005. 480 с.; 2-е изд., стереотип. М.: Либроком, 2011. (Серия «Педагогика, психология, технология обучения»).

² Сериков Г.Н. Образование: аспекты системы отражения. — Курган: Зауралье, 1997. — С. 35–36.



3. Деятельностно-стимулирующая координата определяет следующую специфику условий «жизнедеятельности»:
- а) место учёбы — подготовительный факультет;
 - б) квалифицированные преподаватели;
 - в) полное обеспечение пособиями и раздаточным материалом;
 - г) возможность получить консультации;
 - д) возможность посещать факультативные занятия;
 - е) компьютеры;
 - ж) набор тем и материалов для разработки и написания учащимися самостоятельных и курсовых работ.
4. Коммуникативно-информационная координата отражает внутри- и межпредметные связи, как содержательные, так и методические, в частности, взаимосвязи систем преподавания русского языка и математики, физики.

Ясно, что описанные координаты пространства предвузовского образования имеют принципиально общий характер и приемлемы практически ко всем подготовительным факультетам и отделениям, естественно, с опреде-

лённой долей уточнений в соответствии с конкретными условиями. В частности, в условиях русскоговорящего контингента, изучавшего предметы в средней школе на русском языке, то есть для отечественных учащихся, п. 2а теряет актуальность и может быть исключён.

Посмотрим на эту структуру пространства предвузовского образования с точки зрения общей теории социальных пространств. Первые три координаты можно считать инвариантами, некоторые из них — абсолютными, другие (например, такие, как 2г — е и 3д — ж) — относительными, но всё-таки инвариантами. Последняя, 4-я, координата, в противоположность трём первым, символизирует процесс изменения, которым мы и будем заниматься в нашем исследовании.

Поскольку автор настоящей работы математик, то работает в условиях пространства предвузовского математического образования. Поэтому в соответствии с координатой 2а ведётся работа по обеспечению общения иностранных учащихся на «русском математическом» языке, в частности, разработаны учебные словари математической лексики³. В соответствии с координатой 2е проводится

³ Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Учебный русско-англо-китайский словарь математической лексики: Учебное пособие / Пер. на англ. — авторов, на кит. — Ли Инань, Чжоу Ли, ГаоГочиян; Под общ.ред. Т.И. Кузнецовой. М.: ЦМО МГУ. Ред.-Изд. Совет МОЦ МГ, 1999. 57 с.; 2-е изд., стереотип. 2002; 3-е изд., стереотип. 2005; 4-е изд., стереотип. 2010; Кузнецова Т.И., Лазарева Е.А. Учебный русско-англо-корейский словарь математической лексики: Учебное пособие / Пер. на англ. — авторов, на кор. — Ким Кюн Тэ; Под общ.ред. Т.И. Кузнецовой. — М.: ЦМО МГУ. Ред.-Изд. Совет МОЦ МГ, 1999. — 55 с.



целенаправленная работа по воспитанию интереса к математике, уважения к ней как к науке.

В соответствии с координатами Зд и Зе разработана система материалов по решению задач повышенной трудности, по использованию информатики и компьютера для решения задач и по другим теоретическим и прикладным темам. В соответствии с 4-й координатой проводится работа по обеспечению взаимосвязи различных разделов «школьной» математики (арифметики, алгебры, геометрии, тригонометрии, начал анализа) между собой, с теорией множеств, логикой, историей математики, а также с другими «школьными» дисциплинами — информатикой, черчением.

Аналогичные исследования и разработки предприняты преподавателями других естественнонаучных предметов. Поэтому можно говорить и о пространстве предвузовского предметного образования.

Процесс формирования единства теории и практики пространства предву-

зовского предметного образования на кафедре естественных наук состоял из трёх этапов: организационного, содержательного и теоретического. Первый этап выполнялся в двух направлениях: научно-методическом (корректировка календарных планов с ориентацией на будущую специальность студентов) и учебно-методическом (аттестация студентов)⁴. Второй этап — корректировка и разработка нового содержания некоторых разделов повторительно-подготовительных курсов предметов и методики их преподавания; введение информатики в практику преподавания на подготовительном факультете и её комплексное обеспечение (создание Рабочей программы, учебных материалов и разработка методических рекомендаций)⁵.

В основу третьего этапа положены разработанные автором теоретические основы самостоятельного конструирования содержания курса математики и методики его преподавания на подготовительном факультете⁶. Рассмотрим этот этап подробнее.

⁴ Кузнецова Т.И. К вопросу о создании модели выпускника подготовительного факультета // Использование принципа проблемного обучения в преподавании русского языка и общенаучных дисциплин иностранным учащимся: Материалы Международной конференции / Под ред. Л.Л. Бабаловой. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — С. 195–199.

⁵ Антипов И.Н., Зленко А.А., Кузнецова Т.И. Рабочая программа по дисциплине «Основы информатики и вычислительной техники» для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах высших учебных заведений СССР. — М.: МАДИ, 1985. — 13 с.; Брычков Е.Ю., Кузнецова Т.И. Введение в информатику: Учебное пособие для студентов-иностранцев высших учебных заведений / Под общ.ред. Т.И. Кузнецовой. — М.: УРСС, 1997. — 208 с.



Проблема и основные пункты подхода к её решению

Вопросами преподавания предметов на уровне предвузовского образования занимались многие учёные и методисты, но чаще это выражалось неявно и выглядело как пособия для поступающих в вузы, основным назначением которых было помочь абитуриенту осуществить цель 2б, то есть успешно поступить в соответствующий вуз. При этом основное внимание уделялось решению экзаменационных задач. Что же касается теоретической части «школьного» предмета, то типичным можно считать высказывание из Предисловия: «Пособие не содержит систематического изложения школьного курса...».

Глобальная проблема состоит в том, чтобы, имея множество методик преподавания школьного предмета, оптимальным образом разработать систему его преподавания на подготовительном факультете. При этом надо сначала разработать теорию подхода к решению этой проблемы, а затем его реализовать. С целью структуризации такого подхода воспользовались разработками отечественного философа Г.П. Щедровицкого⁷, в результате чего были получены следующие результаты.

Работа с иностранными студентами, которые в начале обучения не знают ни одного русского слова, в том числе и по математике и другим предметам, побудила творческий коллектив кафедры естественных наук разработать комплекс пособий по каждому предмету, которые представляют «школьный» предмет.

Именно последнее обстоятельство — необходимость предъявления иностранным учащимся всего ранее изученного ими предмета — определило актуальность подхода, используемого при конструировании содержания предмета и при разработке методики его преподавания.

Первый пункт этого подхода определяется положением, общепринятым в системе отечественного математического образования и сформулированным В.М. Тихомировым следующим образом: «Есть две традиции в математическом образовании — американская и российская. Американская система построена на том, что человек должен уметь пользоваться готовыми приёмами, российская — на том, что прежде всего следует научить думать его самого. Российские традиции зиждутся на развитии интеллекта, что предполагает, в частности, некоторые «доказательства»⁸. Как

⁶ Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. М.: КомКнига, 2005. 480 с.; 2-е изд., стереотип. М.: Либроком, 2011. (Серия «Педагогика, психология, технология обучения»).

⁷ Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. — М.: Наука, 1984. — С. 67–109.



отметил И.Ф. Шарыгин, «... главным вопросом российского математического образования является «Почему?», в то время как для американского — «Как?»... Идея доказательства, на которой основана вся математическая наука и математическая культура, — одна из самых нравственных и демократичных идей. Математически культурными людьми, понимающими, что такое доказательство, невозможно манипулировать»⁹. Поэтому и отечественные учебные материалы построены именно в «старой» российской традиции — математическое образование не должно никоим образом сводиться к рецептурам, оно должно составлять неотъемлемую часть культурного багажа каждого школьника. Очевидно, что это можно отнести не только к математике, но и к другим школьным предметам. С сожалением отметим, что отечественное «школьное» черчение уже превратилось в «рецептурный» предмет¹⁰.

Второй пункт определяется тем, что, как отмечает ректор МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовничий, «...досто-

инства отечественной высшей школы, о которых многие годы с неизменным уважением говорили во всём мире, всегда опирались прежде всего на фундаментальную науку, на научные школы. Сегодня, к сожалению, мы начинаем терять эту опору»¹¹. Поэтому основное направление работы находится в русле решения важной задачи усиления фундаментальной компоненты предвузовского образования. Под фундаментальностью образования понимаем такое соединение научного знания и процесса образования, которое даёт образованному человеку понимание того факта, что все мы живём по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать. Особую роль играет фундаментальность образования в судьбе студентов-иностранцев, поскольку во многих странах образование далеко от фундаментальности. Демонстрация перед студентами-иностранцами подготовительного факультета предметов, определяющих выбранную ими специальность, в фундаментальном варианте раскрывает суть как этих предметов, так

⁸ Тихомиров В.М. Математическое образование (цели, концепции, структура, перспективы) // Математика в образовании и воспитании / Сост. В.Б. Филиппов. — М.: ФАЗИС, 2000. — С. 168.

⁹ Образование, которое мы можем потерять / Под общ. ред. В.А. Садовничего. 2-е доп. изд. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Ин-т компьютерных исследований, 2003. — С. 194–195.

¹⁰ Кузнецова Т.И. Модель выпускника подготовительного факультета в пространстве предвузовского математического образования. М.: КомКнига, 2005. 480 с.; 2-е изд., стереотип. М.: Либроком, 2011. — С. 82–84.

¹¹ Образование, которое мы можем потерять / Под общ. ред. В.А. Садовничего. 2-е доп. изд. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Ин-т компьютерных исследований, 2003. — С. 171.



и будущей специальности, позволяет им точнее определить профессиональные перспективы.

Третий пункт этого подхода определяется тем, что на уровне предвузовского предметного образования, то есть в турамках повторительно-подготовительного курса предмета, возможно и, более того, целесообразно руководствоваться принципом обзорности, смысл которого заключается в укрупнении отдельных структурных элементов курса, когда несколько разделов школьного предмета, связанные общей темой, объединяются в более совершенной структуре и излагаются кратко, буквально за считанное число минут. Использование этого принципа служит делу воспитания у каждого учащегося умения математически исследовать явления реального мира, при этом важнейшей составной частью этого умения служит искусство составлять и исследовать мягкие математические модели¹². Для иностранных студентов это особенно важно, хотя полезен и отечественным, русскоговорящим, абитуриентам — тем, что при этом проявляются компактные терминологические системы, которые объясняют структуру соответствующего знания и тем самым значительно сокращают затраты учебного времени на изучение «русского математического» языка.

Четвёртый пункт этого подхода непосредственно следует из предыдущего и заключается в том, что введение в 1985 году в учебный план отечественной средней школы, а затем и подготовительных факультетов для иностранных граждан предмета «Основы информатики и вычислительной техники» создаёт условия для его интеграции с математикой, что позволяет алгоритмизацию решения предметных задач узаконить введением в методику преподавания как математики, так и других предметов, дидактического принципа алгоритмичности. Особенно большой эффект от применения этого принципа на подготовительном факультете для иностранных граждан достигается в случае, если оба предмета преподаёт один преподаватель — как предметную, так и языковую интеграцию.

Пятый пункт этого подхода определяется психологической готовностью выпускников средней школы к серьёзным занятиям математикой и другими предметами, определёнными его будущей специальностью. Как отметил академик А.Н. Колмогоров, именно к моменту окончания полной средней школы (возраст 17–18 лет) у учащегося «...формируется чёткое и рациональное стремление к самостоятельно избранному направлению деятельности на правах и ответственности взрослого». Кроме

¹² Арнольд В.И. «Жёсткие» и «мягкие» математические модели. — М.: МЦНМО, 2000. — С. 31.



того, в «профессии математика-исследователя более позднее переключение на режим затраты основных сил на свою специальность было бы определённо нежелательным..., по существу, и для многих более массовых профессий, требующих тонкого индивидуального мастерства, дело обстоит так же»¹³. Этот факт подтверждается и психологами¹⁴. Естественно, что всё сказанное имеет место как для отечественных абитуриентов, так и для любых зарубежных. И здесь этот пункт смыкается со вторым, ибо только достаточно полное раскрытие будущей специальности в изучаемых на факультете предметах поможет безошибочно и, следовательно, удачно построить жизнь. Поскольку подготовительный факультет для иностранных граждан имеет достаточно широкий спектр специальностей, именно для его студентов есть возможность практически безболезненно сменить специальность, просто перейдя из одной группы в другую.

Шестой пункт определяется универсальностью этого подхода: он применим и, более того, актуален и для отечественных абитуриентов. О последнем свиде-

тельствует тот факт, что в программном учебном пособии¹⁵, где описаны основные ступени отечественного образования, этапа предвузовского образования попросту нет.

Универсальная система дидактических принципов

Изучение методологической литературы, а также многолетний опыт преподавания математики на подготовительном факультете подсказали, что реализовать задуманное можно только с помощью новой, методологической универсальной системой специфических дидактических принципов. Эта система — результат анализа и синтеза основных дидактических принципов в обучении предмету в средней и высшей школе с точки зрения усиления фундаментальной компоненты повторительно-подготовительного предметного курса, реализуемой в русле преемственности. «Под преемственностью в педагогических процессах и явлениях мы понимаем такую связь старого с новым и нового со старым, когда возникающие в условиях этой связи диалектические противоречия разрешаются путём ор-

¹³ Колмогоров А.Н. К обсуждению работы по проблеме «перспективы развития советской школы на ближайшие тридцать лет» // Матем. в шк., — 1990. — № 5. — С. 59–61; Математика в образовании и воспитании / Сост. В.Б. Филиппов. — М.: ФАЗИС, 2000. С. 130.

¹⁴ Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет: (Педагогическая наука — реформе школы) / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.

¹⁵ Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 1989. — С. 62–74.



ганизованного взаимодействия соответствующих компонентов. В обучении и воспитании новое не только должно «снимать» старое, но и предварительно обогащать его. Это необходимо для того, чтобы переход от старого к новому был для объектов обучения и воспитания более естественным и плодотворным и оперативнее переводил их на каждой новой ступени непрерывного образования из объектов учебно-воспитательного процесса в его сознательных и активных субъектов»¹⁶. Реализация преемственности — основной фактор и одновременно основной механизм разрешения противоречия между дискретностью системы и необходимостью обеспечения её целостности. Поэтому ориентировались на подход, выражающийся «в стремлении построить целостную картину объекта»¹⁷.

Рассмотрим принципы, составляющие разработанную универсальную систему специфических дидактических принципов. Первый принцип — всеобъемлющий, определяющий основное свойство-требование к универсальной системе специфических принципов — историчность. Второй принцип определяется логичностью (логикой науки), которая развивается на материале и фоне исторически обусловленного материала.

Третий принцип — генетичность, которая должна быть основополагающей при изложении учебного материала и служит полем действия для следующего, четвёртого, принципа — научности. Таким образом, первые четыре внешних принципа определяют последовательность организации содержания и, в определённом смысле, корректируют (или точнее: дают возможность скорректировать) и само содержание.

Следующий, пятый, принцип — обзорность — определяет специфику преподавания материала и является естественным продолжением первых четырёх, внешних, принципов. Он предполагает активное сознательное использование таких понятий, как: сравнение и аналогия; анализ и синтез; абстрагирование и конкретизация; обобщение и классификация; индукция и, конечно, атрибут всякого достойного повторения — дедукция. Внедрение такого подхода в преподавании было бы неполным без использования методов проблемного обучения. Шестой принцип — алгоритмичность — определяет рационализацию в решении огромного объёма задач, необходимых для овладения предлагаемым в повторительном курсе материалом.

Последний, седьмой, принцип — связь с практикой — призван продемон-

¹⁶ Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. — М.: Педагогика, 1990. — С. 148–151.

¹⁷ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. — М.: Наука, 1978. — С. 102.



стрировать перед учащимися разнообразие практических тем для исследования, методов разрешения возникающих при этом проблем, дать им возможность попробовать себя в самостоятельной исследовательской работе и тем самым обозначить уровень притязаний. Таким образом, последний принцип необходимо рассматривать и как мотивационный, очень важный в воспитании и самоопределении абитуриента.

Три принципа из рассматриваемых (генетичность, научность и связь с практикой) используются в преподавании математики в школе. Все остальные школьные дидактические принципы важны и должны, разумеется, выполняться, однако они находятся в подчинённом положении по отношению к выбранным.

Теперь расшифруем включение принципов историчности и логичности. Так как предмет методики учебного предмета определяется как связь, взаимодействие преподавания и учения в обучении этому конкретному учебному предмету, то есть конкретному содержанию, то форма связи преподавания и учения на конкретном содержании определяется характером изучаемой в этом содержании связи. Эта связь может быть объектной или мыслительной.

Мыслительная связь подчиняется законам формальной (математической) логики, поэтому преподавание и изуче-

ние этой связи определяется анализом и синтезом логических приёмов мышления, применяемых при выводе одних умозаключений из других, то есть, как говорят в математике, при доказательстве теорем.

Что касается объектных связей между элементами содержания, то они не могут быть полностью преподнесены только на основе формальной логики, поскольку, как отмечает отечественный математик и логик Д. Бочвар, «...математика не выводима из формальной логики, ибо для построения математики необходимы аксиомы, устанавливающие факты из области объектов, и прежде всего существование в последней определённых объектов. Но такие аксиомы обладают уже внелогической природой»¹⁸. Так обстоит дело в самой из абстрактных наук, что же говорить о физике, химии, биологии...

Такое положение объясняет то, что при обосновании системы школьного курса используются не только знания по логике, но и из истории науки, науковедения. При этом используется философская логика, которая существенно отличается от математической, формальной логики.

Философия настаивает на необходимости исследования конкретно-исторического содержания мышления и его принципов. Она раскрывает отношения между теорией и практикой в их возник-

¹⁸ *Ивин А.А.* По законам логики. — М.: Мол. Гвардия, 1983. — С. 56.



новении и историческом развитии, взаимосвязи между различными приёмами научного мышления, между ступенями его развития.

Формальная логика берёт только определённую сторону мышления: законы получения новых истинных знаний, не прибегая в каждом конкретном случае к опыту и к истории познания. Возникновение, становление и развитие мышления — это компетенция теории познания и философской логики, но никак не формальной логики.

Таким образом, философская и формальная логики — две разные науки, различающиеся как предметами исследования, так и используемыми методами. Обе они изучают, подобно целому ряду других наук, человеческое мышление, но берут разные его стороны. Формальная логика главное внимание направляет на выяснение структуры знания, на его «анатомирование» и описание формальных связей его элементов. Философская же логика трактует истину как процесс, как возникновение и развитие знания, последовательно проходящее в развитии определённые ступени.

Высказанные мысли и дают обоснование включения в предложенную выше систему ещё двух принципов: историчности и логичности. При этом логичность здесь понимается в смысле логики науки. Именно эти знания, возникшие в результате исторического развития науки, могут объяснить объектные связи.

Методология разработки методик преподавания предметных курсов

Создание универсальной системы принципов разработки средств преподавания подготовительного курса предмета позволило выделить соответствующую последовательность действий:

Обобщённый состав действий по разработке методики преподавания предмета на подготовительном факультете

А. *Анализ ситуации, то есть выявление и формулирование возникшей проблемы. Выделяем одну из четырёх вариантов проблем, которые на этом этапе обучения являются специфическими и наиболее важными:*

1. Сомнение в характере и сути связи между элементами содержания. В этом случае необходимо провести анализ этой связи. Она может быть двух видов:
 - а) мыслительная;
 - б) объектная.
2. Целесообразность обзора.
3. Возможность алгоритмизации.
4. Желание ввести дополнительный материал.

Б. *В соответствии с выявленной проблемой поступаем следующим образом:*

1. В зависимости от вида связи выполнить следующий план дальнейших действий:
 - а) если эта связь мыслительная, то она подчиняется законам формальной логики, которая может быть использована для обоснова-



ния этой связи и (или) для выявления генезиса связи (анализ с помощью составления генетического дерева), а также последующего его научного обоснования (синтез путём обоснования связи). Этот процесс возможен только при условии использования принципа единства генетичности и научности;

б) если связь объектная и вызывает какие-либо неудовлетворения (какие-либо противоречия), которые надо разрешить, и если они не снимаются средствами формальной логики (по методике предыдущего пункта), то необходимо обратиться к истории развития науки (анализ места рассматриваемого материала в соответствующей хронологической цепи) и, воспользовавшись логикой развития науки, попытаться разрешить создавшуюся проблемную ситуацию (синтез исторически обусловленного места этого материала в логически последовательной структуре предметного знания). При этом входит в действие закон единства исторического и логического в преподавании.

2. Если рассматриваемый материал состоит из нескольких частей, изучаемых в разных частях курса и связанных какой-либо общей линией, целесообразно попытаться выполнить всеобъемлющий (на реальном уровне) обзор этого материала.

3. Если рассматриваемый вопрос поддается алгоритмированию, попытаться разработать соответствующий алгоритм; исследовать вопрос выявления аналогов и обобщения полученного алгоритма, а затем сделать обзор (осуществить синтез), объемлющий все материалы на изученную тему, объединённые общим алгоритмом.

4. Если рассматриваемый материал является дополнительным и находится в планах его теоретического углубления, в плане развития межпредметных связей или в плане приложений изученных разделов предмета, то для сохранения единой теоретической линии исследуем этот материал, используя предыдущие пункты:

- 1) анализ генезиса этого материала в случае возникших сложностей;
- 2) анализ его места в исторической цепи развития математики и других предметов;
- 3) синтез путём обоснования связи;
- 4) анализ и синтез материала в соответствии с пп. Б2, Б3, естественно, в рамках целесообразного всеобъемлющего взгляда на рассматриваемый материал.

Отметим, что обобщённый состав действий позволяет разрабатывать только схемы действий: для разработки методик преподавания конкретных фрагментов курса необходимо хорошее владение предметно-специфическими знаниями и умениями из одной или нескольких областей знаний.



Примеры исследований, соответствующих предложенной системе принципов и выполненных с использованием обобщённого состава действий, рассмотрены нами в [9]. Вообще этот процесс может быть и достаточно простым, если рассматриваемая методика соответствует системе принципов, а может быть, естественно, и достаточно непростым, как например, в математике — в случае, если преподаватель должен рассматривать материал, который можно преподнести с использованием метода математической индукции, а в рассматриваемой в используемом учебнике методике доказательство ведётся, в лучшем случае, так называемым «и т.д.-методом» (например, при выводе формулы общего члена арифметической или геометрической прогрессий или при доказательстве теоремы Фалеса — подробнее об этом см. в [9, гл. 3, § 1, п. 4.6; гл. 4, § 4]).

Перспективы

Предложенная универсальная система специфических принципов имеет достаточно общее методологическое содержание и может быть применена на уровне предвузовского преподавания многих дисциплин. Она представляет пример использования в педагогических науках нелинейной динамики — с её помощью реализуется междисциплинарный подход, называемый теорией самоорганизации или синергетикой. При этом составляющие принципы можно назвать «макротемами», то есть инвариантами,

общими для различных дисциплин. Эта система вместе с обобщённым составом действий по разработке методики преподавания подготовительного предметного курса дают возможность создать и продемонстрировать перед учащимися целостную картину предмета, представляющую модель предметной науки.

Гипотетически можно рассматривать и пространство предвузовского комплексно-предметного образования, где предполагается слаженный оркестр предметов, являющий единство теории и практики предвузовского образования. Предполагается, что в этом случае учащийся получит представление не только о каждой конкретной предметной науке, входящей в список его специальности, но и о науке вообще, повторяя в процессе обучения, в весьма незначительные сроки, её исторический путь.

Настоящее исследование могло быть реализовано только в уникальных условиях подготовительного факультета для иностранных граждан, ибо только в условиях полного отсутствия знания у студентов «предметного русского» языка в начале обучения и постепенного его наращивания в процессе обучения можно по необходимости задуматься о неукоснительном соблюдении таких «общешкольных» принципов, как систематичность и последовательность изложения материала, соблюсти которые можно только применив разработанную универсальную систему принципов и соответствующий обобщённый состав действий.



Таким образом, реализуются все шесть пунктов обозначенного в начале статьи подхода к решению поставленной задачи: идеи обоснованности и фундаментальности при конструировании содержания повторительно-подготовительного предметного курса, обзорности и алгоритмичности — при разработке методики его преподавания, следующего из всего этого воспитания

у студентов серьёзного отношения к выбору профессии.

Наконец, очевидна универсальность предложенного подхода, при котором национальные особенности и специфика как зарубежных, так и отечественных, математических и предметных школ в каждом конкретном случае вполне могут быть учтены как элементы ситуационного управления.



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: «Я СМОГУ СТАТЬ КОМПЕТЕНТНЫМ СПЕЦИАЛИСТОМ»

БЫКОВА Елена Анатольевна, *доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», кандидат психологических наук*

Разработка и проверка продуктивности блочной системы программы — создание технологии, направленной на формирование понимания механизмов профессионализации и становления профессиональной компетентности у студентов-психологов, построение образа успешного профессионального будущего, обнаружение и актуализацию своих профессиональных ресурсов. В статье даны фрагменты тренинга, направленного на развитие профессиональной самоидентификации студентов-психологов.

Ключевые слова: *компетентность, специалист, психолого - педагогическая программа, тренинги, стереотипизация, идентификация, эмпатия, аттракция, рефлексия, студент-психолог, профессиональная самоидентификация, тренинг профессионального роста.*

Знание механизмов профессионализации и развития компетентности — показатель профессионального мастерства психолога, которое обеспечивает целостность и единство сферы профессиональной деятельности, так как здесь проявляются все когнитивные и регулятивные системы профессионала.

В период обучения на факультете психологии у студентов происходит бо-

лее адекватное формирование профессиональных представлений: создается образ психолога-специалиста, обладающего определенным набором профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности, четче осознаются трудности профессии, связанные с процессом профессиональной подготовки, приобретением определенных знаний, умений, навыков.



Для формирования профессиональной психологической компетентности на основе восприятия и понимания механизмов профессионализации была разработана психолого-педагогическая программа профессионального развития «Я смогу стать компетентным специалистом».

Задача заключалась в разработке и проверке продуктивности блочной системы программы (создании технологии, направленной на формирование понимания механизмов профессионализации и становления профессиональной компетентности у студентов-психологов, построение образа успешного профессионального будущего, обнаружение и актуализацию своих профессиональных ресурсов). Программа рассчитана на студентов 1-го курса. В ходе участия в программе они ознакомятся с основными психологическими механизмами профессионализации и становления профессиональной компетентности. Это позволит им наметить пути профессионального развития на последующих этапах обучения в вузе.

Программа представлена тремя блоками, состоящими из лекционных и практических занятий в форме тренинга.

Цель программы — формирование представлений о профессиональной компетентности на основе восприятия и понимания механизмов профессионализации, осознание профессиональных возможностей. Занятия первого блока программы были направлены на фор-

мирование восприятия и понимания студентами профессиональной компетентности и особенностей её становления. Второй блок предполагал структурирование в сознании студентов образа идеального психолога, его профессионально важных качеств. В третьем блоке предполагалось развитие восприятия и понимания содержания и назначения психологических механизмов.

Теоретические беседы способствовали структурированию в сознании студентов образа психолога — специалиста, формированию понимания необходимости развития профессиональных качеств у будущего психолога посредством механизмов становления профессиональной компетентности. Практические занятия способствовали развитию умений применять рассмотренные профессионально — важные свойства в повседневном общении и взаимодействии с людьми.

На практических занятиях, проводимых в форме тренинга, использовались различные средства активного психологического обучения; развития профессионально важных качеств личности через механизмы установки, профессиональной мотивации, стереотипизации, идентификации, эмпатии, аттракции, рефлексии, путём привлечения мыслительных средств, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования коммуникативной компетентности, использования психодиагностических методик для повышения эффективности процесса самопознания.



Каждое *практическое занятие* предполагало ознакомление с содержанием психологических механизмов становления профессиональной компетентности, образа профессионального психолога, его профессионально важных качеств, выполнение действий во внешней речи посредством беседы по прослушанному теоретическому материалу и упражнений в форме проигрывания про себя, направленных на закрепление полученных знаний через ролевые, сюжетно-ролевые игры, психологические этюды и обыгрывание ситуаций по теме занятия; применение элементов арт-терапии, закрепление и расширение полученных сведений.

Сюжетно-ролевые игры, направленные на рефлексию образа профессионального психолога, способствовали развитию у студентов умений применять рассмотренные профессионально важные свойства психолога в повседневном общении и взаимодействии с людьми, повышению уверенности в том, что на пути к достижению высокого уровня профессионализма они могут положиться друг на друга и на лучшие качества своей личности.

ТРЕНИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА «Я могу стать компетентным специалистом» (программа печатается с сокращениями)

БЛОК I. «Блок психологических знаний» — о профессиональной компетентности (4 занятия — «Профессиональная компетентность: что это и зачем

она нужна», «Психологу компетентным быть необходимо», «Профессионал — какой он?», «Я — будущий психолог»)

Цель: формировать у студентов представления об основных структурных характеристиках профессиональной компетентности. Развивать умения видеть и оценивать профессиональную компетентность психолога, ставить перед собой профессионально значимые цели и находить пути их достижения.

ЗАНЯТИЕ 1.

«Профессиональная компетентность: что это и зачем она нужна»

Упражнение «Ловушки — капканчики». Цель: повышение уровня осознания возможных препятствий на пути к профессиональным целям и представления о путях преодоления этих препятствий.

Каждый участник должен определить некоторые трудности на пути к достижению профессиональной цели — стать настоящим квалифицированным психологом. Особое внимание обращается на то, что трудности могут быть как внешними, исходящими от других людей, так и внутренними, заключёнными в самом человеке. Выделяя такие трудности, каждый обязательно должен подумать о том, как их преодолеть.

После этого каждый по очереди называет по одной трудности — ловушке, адресуя её по циклическому принципу, участнику, сидящему через два человека от него. Участник, назвавший данную



трудность, также должен будет сказать, как можно было бы её преодолеть. Ответы обсуждаются в группе, сравниваются, выбирается наиболее интересный.

Вопросы: какие трудности уже встречались на профессиональном пути? Как они преодолевались? Обмен опытом.

ЗАНЯТИЕ 2.

«Психологу компетентным быть необходимо»

Упражнение «Плохой психолог» направлено на осознание своих недостатков в профессиональном становлении, в поступках, без перевода их на личность, умение корректно выдавать и воспринимать критику.

Из числа участников выбирается студент на роль «плохого» психолога. Остальные разбиваются на две группы, равные по количеству. Задача группы «обвинителей» — выделить негативную черту «плохого психолога» и описать её проявления. Просто оценочные высказывания, без описания ситуации проявления этой черты не допускаются. Функции «защитников» — найти объяснения проявлению этой черты и дать другую — позитивную характеристику «плохому психологу». Затем слово даётся герою. Он сам высказывается по поводу услышанного, выражая своё эмоциональное отношение к ситуации, сам отвечает на обвинения, описывает себя как «хорошего» психолога.

Вопрос группе: к какому психологу вы предпочли бы обратиться? Опиши-

те его портрет. Почему он должен быть именно таким? Чего вы от него ждёте? Побуждает студентов составить образ идеального психолога, используя механизмы **стереотипизации и аттракции**.

Упражнение «Требуется психолог» помогает смоделировать некоторые элементы собеседования при приёме на работу, рефлексии профессиональных требований к кандидату в психологи и соответствие их личностным ожиданиям, осмысление процесса поиска вакансий.

Из числа участников выбирается группа экспертов, которые будут вести приём на работу. Они разрабатывают список требований для психолога при приёме на работу. Остальные члены группы в это время составляют своё резюме для предоставления его группе экспертов. Им предлагается не упустить из виду любое свое преимущество, помня о том, что претендентов на должность множество, а вакансия одна. Обращается внимание на то, какие курсы повышения квалификации студенты указали в своём резюме, какие профессионально важные качества они выделили.

Подводится общий итог. Группа экспертов выбирает одного из членов групп на должность психолога и называет ещё трёх наиболее понравившихся претендентов, объясняя, почему выбор пал именно на них.

Вопросы: какие сложности возникли при написании резюме? Насколько пра-



вильными и точными показались вам требования, выдвинутые группой экспертов к претендентам на должность психолога.

ЗАНЯТИЕ 3.

«Профессионал — какой он?»

Упражнение «Профессиональный почерк». Цель: выявление эталонного варианта психологической деятельности.

Группе предлагается описать различные стили (или отдельные черты разных стилей) успешной работы по профессии психолог, свойственные людям, различающимся по своим личностным качествам, возрасту, полу.

Вопрос: проанализировать индивидуальные и определяющие составляющие успешной работы, сравнить общие и различные компоненты.

ЗАНЯТИЕ 4.

«Я — будущий психолог»

Упражнение «Советчик». Методика групповой экспертной оценки. Направлена на создание обобщённого профиля личности студента на основании отрицательных и положительных профессионально важных качеств, выделенных группой.

Участники на отдельном листочке рисуют таблицу.

ФИО всех участников	Положительные профессионально важные качества	Отрицательные качества, мешающие профессионально выполнять деятельность
---------------------	---	---

Каждый участник выписывает на своём бланке фамилии и имена всех присутствующих в группе. Важно, чтобы все присутствующие были написаны в одном порядке. Дается задание: напротив каждой фамилии, включая собственную, написать в соответствующих колонках положительные и отрицательные качества, свойственные данному человеку. (7–10 минут).

Затем листочки собираются и зачитываются по списку фамилии, положительные и отрицательные качества людей. Вопрос группе: прислушайтесь внимательно к советам своих товарищей и напишите в тетради свой обобщённый психологический портрет на основании выделенных группой качеств. Проанализируйте его, с чем вы согласны в данном профиле, а что не соответствует вашему представлению о себе.

БЛОК II. «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПСИХОЛОГА»

Цель: формировать в сознании студентов представления о профессионально важных качествах личности психолога. Развивать умения проявлять эти качества в повседневной жизни.

ЗАНЯТИЕ 1. Лекция на тему

«Профессиональные качества психолога»

Компетентным, квалифицированным психолог становится в процессе воспитания и формирования у себя професси-



онально важных качеств и, соблюдая моральные и этические нормы поведения при работе клиентами, которые выработала психологическая практика. *Профессионально важные качества* (ПВК) являются индивидуальными качествами субъекта деятельности, влияющими на эффективность деятельности и успешность её освоения. ПВК психолога, соблюдение им морально-этических норм поведения в профессиональной деятельности является одним из показателей оценки профессиональной компетентности, обеспечивают его социальную адаптированность, способность к саморегуляции и многоуровневой рефлексии.

Вопросы для обсуждения: «Каким образом можно развивать ПВК студентам и зависит ли их формирование от курса обучения; «Как можно избежать профессиональных деструкций, мешающих стать квалифицированным специалистом?»

ЗАНЯТИЕ 1.

Эмоционально-волевые качества

Графическая беседа «Круг воли». Цель: уточнение и расширение представлений о волевом компоненте образа «Я», на активизацию интереса к волевой сфере личности.

Материалы: стандартный чистый лист бумаги, 8 цветных карандашей (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, коричневый, серый, черный) и простой карандаш.

Ведущий. «Вы знаете, насколько важно для психолога управлять своими чувствами, эмоциями и поведением. Чтобы уметь владеть собой, необходимо обладать такой чертой характера, как воля. Воля — это сознательные действия, поступки, которые человек совершает для преодоления трудностей при достижении цели. Люди различаются между собой — у кого-то это получается лучше, у кого-то хуже. Нарисуйте круг. Это круг вашей воли. Полный круг — это 100%. Закрасьте на нем сектор, который покажет, сколько, как вы считаете, у вас силы воли».

Испытуемый может закрасить весь круг или какую-либо его часть.

Ведущий. «Воля проявляется в целеустремленности, самостоятельности, решительности, настойчивости, выдержке, дисциплинированности, смелости, инициативности. Это — волевые качества. Их тоже, как и силу воли, можно оценить в самом себе. Для того чтобы оценить волевые качества, нам необходимо понять, как они проявляются, какие у них признаки».

Участникам выдаётся список волевых качеств с соответствующими признаками:

Признаки решительности: быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или иного действия или поступка; выполнение принятого решения без колебаний, уверенно; отсутствие растерянности при принятии решений в трудных условиях и во время



эмоционального возбуждения; решительные действия в непривычной обстановке.

Признаки самостоятельности: выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить трудовое, учебное задание); умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть); умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав.

Признаки дисциплинированности: сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение поручений, правил); добровольное выполнение правил, установленных коллективом; дисциплинированное поведение при изменении обстановки.

Признаки настойчивости: стремление постоянно доводить начатое дело до конца; умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями; умение продолжать деятельность при нежелании заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности; умение проявить упорство при изменившейся обстановке (смена коллектива, условий труда и т.п.).

Признаки выдержки: проявление терпения в деятельности, выполняемой

в непростых условиях (большие помехи, неудачи и т.п.); умение владеть собой в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т.д.); умение сдерживать проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании); умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

Признаки смелости: преодоление чувства страха; сохранение присутствия духа перед опасностью, трудностями; проявление верности своим принципам вопреки давлению со стороны других людей, откровенное выражение собственного мнения.

Признаки инициативности: проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации; участие в осуществлении разумного новшества, хорошего начинания, исходящего от других; активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов.

Признаки целеустремленности: умение анализировать свои желания и выбирать из них приоритетные; умение поставить перед собой цель, реально оценивая свои возможности; умение осуществлять намеченное.

Ведущий. «А сейчас я предлагаю к перечисленным волевым качествам подобрать подходящий, по вашему мнению, цвет и этим цветным карандашом нарисовать круг. У вас получится восемь кругов, соответствующих перечисленным волевым качествам. В каждом круге закрасьте ту часть, тот сектор,



который соответствует, на ваш взгляд, степени выраженности этого качества у вас. Проранжируйте круги волевых качеств по степени закрашенности секторов — от наибольшего к наименьшему».

Если большинство кругов, по полученным данным, закрашены полностью или закрашенные части (сектора) кругов очень малы, то с испытуемым обсуждается: действительно ли его волевые качества имеют такую высокую или такую низкую степень выраженности.

Консультативная беседа в таком случае будет направлена на выработку адекватных представлений человека о своих волевых качествах. *Подведение итогов:* Обсуждается зависимость поведения от адекватности представления человека о самом себе, в частности о своей волевой сфере.

В данной методике не анализируется выбор испытуемым цвета для закрашивания.

Занятие 2. **Кооммуникативные качества**

Упражнение «Психологический магазин» направлено на осознание участниками стремлений изменить отдельные черты своей личности, рефлексия.

Ведущий. «Представьте себе, что вы прогуливаетесь в незнакомом городе и попали в волшебный магазин. Это Психолавка. Здесь продают личные качества и способности людей. И валюта здесь тоже особая. Хозяин лавки при-

мает в качестве оплаты те человеческие качества и способности, которые кажутся ему ценными. Вы можете попытаться выменять себе что-нибудь ценное в обмен на то, что у вас имеется в избытке, или на то, что осталось в прошлом, или на то, с чем не жаль расстаться. Продавец в этом магазине предложит вам те качества, которые помогут вам в дальнейшем профессиональном росте. Он попросит что-то взамен. Вы можете торговаться».

Участники записывают на листочке, какие качества предлагал им продавец и на какие свои качества был совершён обмен.

Упражнение «Да» значит «Нет» направлено на тренировку умений конструктивно вести диалог, сдерживая эмоции партнёра по общению.

Каждый участник пишет на листочке или просто придумывает спорное утверждение. Например: «Все дети невыносимы», или «Пожилые люди - мудрые и спокойные», «Все преподаватели ценят и уважают своих студентов», «Родители никогда не понимают своих детей».

Затем фразы зачитываются по очереди. Остальные дают ответы в следующей форме. Сначала нужно обязательно согласиться с тем, что было сказано. После этого продолжить разговор, выражая своё согласие или несогласие с тем, что было сказано. Примеры первой фразы: «Да, однако...», «Да, и всё же...», «Да, и если...»



ЗАНЯТИЕ 3. Саморегуляция

Цель: овладение приемами психологической саморегуляции, развить рефлексию как процесс познания и понимания самого себя.

Беседа на тему: «Наш успех зависит от умения управлять собой».

Ведущий. «Давайте вспомним русскую сказку об Иванушке, который лежал на печи, а затем выловил волшебную щуку из речки, выполнившую его желания. Мы часто иронизируем над этой сказкой: «Везёт Иванушкам дурачкам!» Но забываем о том, что в сказках заложена народная мудрость: «Везёт тому, кто не слишком усердствует в желании добиться успеха. Более того, фактор везения возникает у тех, кто выступает свободным от желаний и целей». Необходимо найти свой оптимальный уровень активности, при котором «всё получается». Чуть меньше активности — ничего не происходит, жизнь и дела стоят на месте. Чуть больше усилий — начинается сопротивление. Слишком сильное желание достичь поставленной цели и успеха всегда сопряжено со страхом неудачи. Страх блокирует внутренние возможности профессионала и снижает его творческий потенциал. В результате он может пройти мимо условий, которые могли бы привести к профессиональному успеху.

Успех в профессии возникает именно тогда, когда человек внутренне раскрепощён, и не испытывает чрезмерного желания чего-то достичь. Для каждого

человека важно быть успешным в своей профессиональной деятельности. Вы знаете, из чего складывается наше переживание удачи, успеха? Очевидно, что оно возникает из соотношения полученного результата и того, чего мы хотели бы достичь. По известной формуле классика У. Джемса:

Самооценка = успех притязания.

Свою самооценку можно повысить, либо повысив уровень успеха, либо снизив притязания. Давайте попробуем определить вашу самооценку.

БЛОК III. «Механизмы становления профессиональной компетентности (Шесть занятий: «Психологические механизмы», «Как работает механизм идентификации?», «Эмпатия — умение сопереживать человеку», «Аттракция. Моя профессия привлекает меня», «Профессиональная рефлексия — что значит, осознавать себя в профессии?», «Профессиональные стереотипы и установка», «Профессиональная мотивация, почему она важна?»).

Цель: познакомить студентов с основными психологическими механизмами становления профессиональной компетентности. Показать их роль в процессе профессионализации.

ЗАНЯТИЕ 1. Лекция на тему «Психологические механизмы, восприятие и понимание»

Цель: теоретическое ознакомление с понятиями «Восприятие», «Понима-



ние», «Психологические механизмы» в профессиональной деятельности психолога.

ЗАНЯТИЕ 2.

«Профессиональные стереотипы и установка»

Упражнение «Формулы». Направлено на осознание роли положительной и отрицательной установки на успех деятельности.

Ведущий. «Установка играет огромную роль в нашей жизни и в конкретных жизненных ситуациях, с помощью положительных установок можно добиться хороших результатов. Для этого необходимо составить словесные формулы, соблюдая при этом ряд правил:

- Формулы должны быть утвердительными, то есть без отрицания «не». («Я уверен в своих возможностях», а не «Я не боюсь, что мне не хватит времени».)
- Если слишком жесткое категоричное звучание формулы вызывает у вас внутренний протест, сделайте ее более мягкой.
- Формулы должны быть краткими, лаконичными.

Попробуйте составить формулы, которые вам помогут в достижении успеха при освоении профессии психолога.

Участники составляют формулы индивидуально. Затем, по желанию зачитывают. В группе ведётся обсуждение, удачно ли сформулированы положительные установки.

Занятие 3.

«Как работает механизм идентификации?»

Познакомить студентов с механизмом идентификации, показать его значение и использование.

Упражнение «Идентификация с ролью клиента».

Цель: развитие у студентов способности поставить себя на место другого.

Вы знаете, насколько важно психологу уметь поставить себя на место другого человека. Однако это часто оказывается не так-то просто. Давайте попробуем потренироваться в этом, выполняя следующее упражнение. Участникам предлагаются карточки с описаниями различных ситуаций, в которых оказались люди, как взрослые, так и дети. Они должны войти в положение своих героев и рассказать группе их историю от первого лица.

Ситуация 1. Молодой человек, не проявивший никаких способностей в жизни. Ничего толком не умеет, ничего у него не получается, никаких особых способностей не проявилось. Другие люди ему об этом тоже говорят. Он им верит. Испытывает разочарование в жизни, утратил к ней интерес.

Ситуация 2. Женщина поссорилась со своим мужем. Они поругались, и муж сказал, что он уходит и забирает с собой сына. Она подумала, что он угрожает. Но муж действительно забрал ребенка, тайно, пока ее не было. Больше она их не видела. Сейчас у нее новая семья, но



она все время думает о первом муже, хочет его вернуть.

Ситуация 3. Девочка-подросток страдает из-за семейных конфликтов. Причиной этих ссор является она сама, вернее, ее воспитание. Родители упрекают друг друга, обвиняют, скандалят. Каждый считает виновным в том, что дочь отбивается от рук, другого. Девочка тяжело переживает эти раздоры, очень эмоционально реагирует на них. Главное заключается в том, что она считает себя хорошей и ей обидно, когда в нее не верят.

Ситуация 4. Отец постоянно ругает своего сына, «пилит» по поводу и без. Он же просто теряется, т.к. не знает, как тому угодить. Чувствует себя униженным, суетится всякий раз, когда отец кричит на него. Ему очень горько, что его никто не защищает и не любит.

Ситуация 5. Женщина испытывает большие нагрузки на работе, кроме того, ей постоянно и беспричинно делают замечания, попрекают. Ей кажется, что все ополчились против нее. На нее бросают косые взгляды, перешептываются за спиной, но в глаза никто ничего не высказывает. Она очень дорожит своей работой, но условия в коллективе становятся невыносимыми.

Ситуация 6. Девочки-сестры враждуют между собой. Старшая насмехается над младшей, издевается над ее внешностью, манерой одеваться, причисываться, говорить. Она выставляет в смешном свете все, чем занимается

младшая. Когда дома никого нет — обзывает младшую и даже бьет. На попытки младшей сестры искать защиту и поддержку у родителей те отвечают ей, что она это все выдумывает.

Ситуация 7. Старшеклассница жалуется на отсутствие друзей, с ней никто не хочет дружить, из компаний ее просто прогоняют. Она думает, что это связано с ее некрасивой внешностью, которая всех отталкивает. Надежду обрести друзей она уже утратила. Одиночество стало таким всеобъемлющим, что ей уже не хочется жить.

Ситуация 8. Пожилая женщина недовольна своим сыном и его женой, которая постоянно им командует. Пока матери удается помогать сыну, спасти его от ситуации подкаблучника, но ее мучают опасения, что после ее смерти все изменится к худшему и сын попросту пропадет. Ведь даже для своих детей он не авторитет — как их мать скажет, так и будет.

Ситуация 9. Молодая женщина находится в растерянности: муж накануне вечером сообщил ей, что у него есть другая и он решил уйти к ней. Уговоры не возымели никакого действия. Он заявил, что все равно с ней жить не будет. Сегодня утром он собрал вещи и ушел, сказав, что навсегда.

Ситуация 10. Мать не знает, что делать со своей выросшей дочерью, которая ни ее, ни отца не слушает, хамит. Может по несколько дней не появляться дома, при этом ничего родителям не сообщает. Хотя они знают, что у нее уже



регулярно меняются партнеры, ее интимное поведение попросту называется развратом. Дочь становится все более развязной, грубой, ничего не делает по дому, только ест, спит, меняет наряды и постоянно требует денег.

Ситуация 11. Старая женщина узнала, что в детском доме живет ее племянница, о судьбе которой она прежде ничего не знала. После встречи с девочкой в детдоме женщина испытывает ужасные мучения, т.к. девочка очень обрадовалась встрече с ней и просит забрать ее оттуда, однако женщина обеспокоена тем, что она слишком стара и тяжело больна, и, кроме того, опасается, что на ее пенсию и социальное пособие ребенка ей не поднять.

Вопросы для обсуждения: насколько трудно было войти в роль клиента? Какие чувства возникли в этой роли? Трудно ли поставить себя на место другого человека и понять его переживания?

ЗАНЯТИЕ 4.

«Эмпатия — уметь сопереживать человеку»

Формирование представления о механизме эмпатии, его роли в профессиональном становлении.

Упражнение «Ситуации сочувствия»

Цель: развитие сочувственного отношения к проблемам и бедам других людей.

Участникам раздаются карточки, на которых предлагаются ситуации, в которых надо выразить сочувствие и оказать поддержку.

Ситуация 1. Маша только что узнала, что ее мама и папа собираются развестись. Они сказали ей, что некоторое время она будет жить у тети Кати, пока все образуется. Маша плачет, рассказывая вам об этом. Вы можете выразить сочувствие Маше?

Ситуация 2. Паше 8 лет. На день рождения папа подарил ему щенка. Паша гулял с ним каждый день, кормил, поил и играл с ним после школы. Паша очень привязался к своему новому другу и заботился о нем. Однажды он пришел из школы и обнаружил, что щенок прорыл дыру под забором и убежал. Мальчик был очень расстроен. Он искал его повсюду. Его мама помогла ему дозвониться в службу по отлову беспризорных животных, чтобы проверить, не попал ли он туда. Паша расклеил объявления о пропаже щенка, но никто не откликнулся. Когда Паша рассказывал вам об этом, он был очень-очень опечален. Можете ли вы посочувствовать Паше?

Ситуация 3. Ребенок выходит во двор поиграть в футбол, но ему постоянно отказывают, говоря, что он еще мал.

Ситуация 4. Тимур и Роза — брат и сестра. Их родители приехали из Казахстана несколько лет назад. Дети живут в большом городе и ходят в среднюю школу. Однажды они вернулись из школы и застали обоих родителей дома. Это было очень странно, потому что они оба работали. Родители сказали им, что их бабушка в Казахстане тяжело заболела и маме необходимо поехать туда на дол-



гое время, чтобы ухаживать за ней. Роза и Тимур очень огорчены, что их мама уезжает так далеко и неизвестно, когда вернется. Можете ли вы им посочувствовать?

Ситуация 5. Пете подарили велосипед на день рождения. Папа предупредил его, чтобы он не забывал каждый вечер ставить велосипед в гараж. Однажды вечером Петя заигрался с друзьями с соседней улицы и забыл про велосипед. На следующее утро он вспомнил о нем и побежал посмотреть, на месте ли он. Велосипеда не было! Петя рассказал вам об этом по дороге в школу. Можете ли вы придумать слова утешения для Пети?

Ситуация 6. Карине 13 лет. Она живет с мамой и четырьмя младшими братьями. Мама подрабатывает в трех местах, чтобы заработать достаточно денег. Карина хочет стать капитаном школьной команды болельщиков, но у нее нет времени, чтобы ходить на репетиции. После школы она должна сидеть с братишками. Карина спросила у учителя, который отвечает за подготовку капитанов, что ей делать. Учитель дал ей домой видеокассеты с обучающим курсом, чтобы она могла практиковаться дома. На испытаниях она заняла первое место и была очень счастлива! Карина забежала к вам на перемене и сказала, что она набирает команду. Можете ли вы разделить её радость?

Шесть человек рассматривают по одной ситуации каждый, а остальные шесть — составляют группу экспертов, которая выберет наиболее понравившегося участника, который выглядел более

искренним и сочувствующим проблеме другого человека.

ЗАНЯТИЕ 5.

«Аттракция. Моя профессия и работа с людьми привлекают меня»

Формирование представления о механизме аттракции его роли в профессиональном становлении.

Упражнение «Профессиональный портрет».

Цель: развитие представлений о будущем, формирование позитивного образа Я и профессионального будущего.

Каждый садится перед группой и студенты описывают его профессиональный портрет. Он — через 10 лет. Реалистично нужно постараться угадать, что ждёт человека.

Вопросы: насколько понравился свой профессиональный портрет? Что именно?

Упражнение «Признание» направлено на активизацию в сознании студентов привлекательности собственного образа в глазах однокурсников, развитие умения находить положительные качества в других людях, закрепление представления о механизме аттракции.

Каждый участник пишет на своём листочке фамилию, имя и неоконченное предложение: «Меня привлекает в тебе ...». Листочки каждого передаются по часовой стрелке через всю группу. Студент, получивший листок с фамилией, заканчивая предложение, пишет на нём,



что его в данном человеке привлекает. У каждого члена группы, таким образом, должно оказаться по 12 законченных предложений на листочке. Когда листок возвращается к хозяину, он сам для себя определяет, какие, по мнению сокурсников, положительные черты его личности являются в нём привлекательными.

По желанию, студенты могут высказать своё мнение по поводу полученных в ходе упражнения данных. Какие черты действительно он сам в себе находит, а какие явились для него неожиданными и почему?

ЗАНЯТИЕ 6.

«Профессиональная рефлексия — что значит, осознавать себя в профессии?»

Цель — осознание роли механизма рефлексии в формировании умений анализировать собственную профессиональную деятельность.

Активизирующий опросник «Способность к саморазвитию». Направлен на самопознание, осознание студентами способности к саморазвитию на основе рефлексии своих способностей и возможностей.

Студентам предлагают ответить на ряд вопросов, поставив следующие баллы:

- 5 — если данное утверждение полностью соответствует действительности;
- 4 — скорее соответствует, чем нет;
- 3 — и да и нет;
- 2 — скорее не соответствует;
- 1 — не соответствует.

ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым. И Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
11. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.



12. Я получаю удовольствие от освоения нового.
13. Возрастающая ответственность не пугает меня.
14. Я положительно бы отнесся к моему продвижению на службе.

Затем подсчитывается общая сумма баллов:

75 — 55 — активное саморазвитие;

54 — 36 — ориентация на развитие сильно зависит от условий, сложившаяся система саморазвития отсутствует;

35 — 15 — остановившееся саморазвитие.

Вопрос: проанализируйте результаты опросника и подумайте, какие меры вам необходимо предпринять, чтобы совершенствовать свои способности к саморазвитию.

Упражнение «Кто Я?». Цель: анализ собственной профессиональной позиции, выявление определённости своего образа Я, его рефлексия.

Участникам предлагается составить перечень ответов на вопрос: «Кто Я?». Затем необходимо заполнить схему, изображённую на листе, который раздаётся каждому участнику.

Каждая клеточка этой схемы заполняется участниками собственными примерами самоописания (ответами на вопрос: «Кто Я?»), располагать их необходимо в соответствии с тем, тяготеют они больше к вертикали или к горизонтали.

Вопросы для обсуждения: в каком квадранте оказалось больше самоописаний? Где оказалось большинство участников группы? Что даёт знание своих личных особенностей для профессионального и личностного самоопределения?



ЕГО ВЕЛИЧЕСТВО ГРАММАТИЧЕСКИЙ ЗАКОН, ИЛИ НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ, МЕСТОИМЕНИЙ

НОВИКОВА Лариса Ивановна, *заведующий кафедрой русского языка и культуры речи Российского государственного университета правосудия, доктор педагогических наук*

ГРИБАНСКАЯ Елена Эдуардовна, *профессор кафедры русского языка и культуры речи Российского государственного университета правосудия*

Трудности в употреблении прилагательных, числительных, местоимений — смысловые, грамматические и стилистические различия.

Ключевые слова: *грамматические нормы, формы прилагательных, степени сравнения, числительные, местоимения*

Как часто мы нарушаем грамматические законы русского языка! Как это влияет на взаимопонимание, на отношение людей друг к другу? Может ли ошибка в употреблении определённой части речи повлиять на смысл фразы, важного документа? Для начала расскажем одну грустную историю...

Трудился кузнец в деревеньке одной.
Однажды унылой осенней порой
Наш мастер решил наконец-то позвать
Того, кто будет ему помогать.
Желающих много. Но вот огорченье:
Кузнец не хотел бы платить за ученье.
Такой ученик кузнецу нужен был,
Чтоб плата — копейки,
а труд — на рубли.

Шло время. Нашёлся один добрый малый,
Готовый работать чуть солнышко встало.
Кузнец стал ему поскорей объяснять,
Что делать и как надо всё выполнять.
— Достану из горна железа полоску,
Пока горяча, она мягче воска.
Ты молот возьми. Как кивну головой,
Бей со всей силы по ней, дорогой.
Ученик так и сделал...

Рассказать до конца?

Нету в деревне теперь кузнеца...

Думаем, что нет необходимости объяснять, почему история закончилась столь печально. Лучше вспомним некоторые грамматические нормы. Начнём с имени **прилагательного**, а именно с употребления полной и краткой форм



качественного прилагательного. Как-то бы, какая разница: употребить полную или краткую форму прилагательного? Ан, нет... Решая, какую из двух названных форм прилагательных выбрать, следует учитывать имеющиеся между ними смысловые, грамматические и стилистические различия. И эти различия легко могут изменить сказанное или написанное (см. таблицу приведенную ниже).

Если не учитывать указанные признаки, то могут возникнуть ошибки, которые сделают документ недействительным, испортят мнение о его составителе и т.д.

Об одной неграмматической норме, или Как «последнего» пытаются сделать «крайним»

Нормы бесстрастны. В них утверждается, что «последний» с точки зрения времени означает «недавний», с точки зрения пространства — «конечный» в ряду других. Прилагательное «крайний» означает — стоящий на краю, в стороне от ряда. Поэтому, когда говорят: «Кто крайний?», это неверно.

Но люди иногда воспринимают нормативное «Кто последний?» с обидой. Обида обусловлена тем, что прилагательное «последний» имеет и иные значения, а именно: наименее важный, низкий, плохой, никудышный, худший по качеству. Отсюда понятно стремление некоторых людей заменить «последний» на «крайний», чтобы избавиться от ненужных коннотаций.

Лингвисты всеми доступными им способами борются с неправильным употреблени-

Различия	Полная форма	Краткая форма
Смысловое	Придаёт значение постоянного признака (т.е. всегда): <ul style="list-style-type: none"> • задача трудная, • человек он душевный Придаёт значение абсолютного признака, не связанного с конкретной обстановкой: <ul style="list-style-type: none"> • аудитория просторная (признак вообще); • задача решаемая (независимо от того, кто будет её решать) 	Придаёт значение временного признака (т.е. в этот момент): <ul style="list-style-type: none"> • задача трудна, высказывание его душевно Придаёт значение относительного признака, применительно к данной ситуации: <ul style="list-style-type: none"> • аудитория просторна (для большого количества людей); • задача решается (в конкретной ситуации или для конкретного человека)
Грамматическое	Не может требовать от существительного определённого падежа: больной ангиной — это неверное употребление	Требует от существительного определённого падежа: болен (чем?) ангиной (тв.п.)
Стилистическое	Чаще употребляется в разговорном и художественном стилях: Подруга моя вежливая, добрая	Чаще употребляется в официально-деловом и публицистическом стилях: Лицо, совершившее тяжкое преступление, социально опасно.



ем слова, однако нормы живут сами по себе, а юди продолжают упорно говорить неверно, сердясь и вспыхивая, когда к ним обращаются совершенно правильно с точки зрения нормы.

Да ладно бы только это... Ещё одна напасть — суеверия. Увы, но суеверия тоже успешно противостоят норме. В некоторых профессиях частенько используются эвфемизмы. Представители опасных профессий — лётчики, инструкторы, парашютисты, циркачи-эквилибристы — никогда не скажут «последний полёт» именно из-за суеверных предубеждений, они говорят только «крайний полёт». Поостерегутся и шофёры говорить, что у них «последний рейс». И в данном случае злую шутку сыграло ещё одно значение слова: последний — это прилагательное, указывающее окончание какого-либо процесса. К тому же всем известно выражение «проводить в последний путь», после которого нет ничего, только вечность...

Такая же ситуация складывается, когда приходится употреблять в речи глагол «сидеть». Юристы, полицейские, государственные служащие предложат вам «присесть»: «Присядьте!», но никогда не скажут «садитесь», чтобы не было ненужной ассоциации с выражением «сесть в тюрьму».

Русский язык не особо-то политкорректен. Мы спокойно может указать человеку на его болезнь (инвалид), на половую принадлежность (наши обращения «мужчина», «женщина»)... Но иной раз, подшучивая над собой, мы создаём шуточные замены «неполиткорректных» выражений. Так, название фильма «Старики-разбойники» заменяется на «лица заслуженного возраста с альтернативными представлениями об уважении к частной жизни», а известная надпись возле сидений «для инвалидов, лиц пожилого возраста и пассажиров с детьми» заменяется на шуточный текст: «для лиц, преодолевающих трудности из-за своего физического состояния».

Шутки шутками, но суеверным пессимистам рекомендуем успокоиться и нормативно употреблять слово «последний», так как у нас есть основания для сдержанного оптимизма: за последним всегда стоит кто-то последующий...

Ещё одна грамматическая норма связана с употреблением степеней сравнения имён прилагательных. В этих формах частотны следующие ошибки:

1. Соединение простой и сложной форм сравнительной степени: *более труднее, более красивее, менее проблематичнее*. Правильно: *труднее или более трудный; красивее или более красивая; проблематичнее или более проблематичный*.

2. Соединение простой и сложной форм превосходной степени: *самая ближайшая родственница, самая важная проблема*. Правильно: *ближайшая родственница или самая близкая родственница; важная проблема или самая важная проблема*.

Чтобы не допустить названные ошибки, достаточно помнить основные правила образования степеней сравнения имён прилагательных (см. таблицу, приведенную ниже).

Не меньшую сложность вызывает употребление в устной и письменной речи некоторых форм имён **числительных**. Часто ли мы пишем цифры словами? Нет. Именно поэтому и возникают ошибки. По мнению ученых, по тому, как употребляются числительные, можно «вычислить» степень образованности человека.

Назовём некоторые трудности:

1. В сложных и составных количественных числительных (отвечают на вопрос *сколько?*) склоняется каждая часть слова, а в порядковых числительных (отвечают на вопрос *который по счёту?*) только последнее слово, например (Т.п.): *двумя тысячами семьюстами пятьюдесятью шестью — две тысячи семьсот пятьдесят шестой*.



Сравнительная		Превосходная	
Простая	Составная	Простая	Составная
Образуется от полных прилагательных с помощью суффиксов — её (-ей): <i>сильный</i> — <i>сильнее</i> , — е: <i>высокий</i> — <i>выше</i> , — ше: <i>далёкий</i> — <i>дальше</i> с помощью другого корня: <i>хороший</i> — <i>лучше</i> .	Образуется по формуле: слова более, менее + положительная степень прилагательного: <i>более сильный</i> , <i>менее высокий</i> , <i>менее далёкий</i> , <i>более хороший</i> .	Образуется по формуле: полное прилагательное + суффиксы — ейш-, — айш-: <i>сильный</i> — <i>сильнейший</i> , <i>высокий</i> — <i>высочайший</i> , <i>далёкий</i> (форму образовать невозможно), <i>хороший</i> (форму образовать невозможно). <i>PS. Данную форму можно образовать не от всех прилагательных.</i>	Образуется по формулам: 1) наиболее, наименее + полное прилагательное: <i>наиболее сильный</i> , <i>наименее сильный</i> , <i>наименее важный</i> , <i>наиболее важный</i> ; 2) простая сравнительная степень + всего, всех: <i>дольше всех</i> , <i>лучше всего</i> .

2. При употреблении смешанного числительного в словосочетании существительным управляет дробь: 26,5 процента (не *процентов!*).

3. Собирательные числительные: *двое, трое, четверо, пятеро, шестеро, семеро, восьмёро, девятеро, десятеро* — могут сочетаться не со всеми словами русского языка.

Собирательное числительное *оба* употребляется с существительными мужского и среднего рода, а собирательное числительное *обе* — с существительными женского рода: *оба берега, оба села — обе подруги, обе девушки*.

Знаете ли вы, что...

- чисел много, а числительных ограниченное количество: начинаются числительные со слова «один» и заканчиваются лексемой «девятьсот девяносто девять»;
- слова «тысяча», «миллион», «миллиард» — существительные, которые можно посчитать и которые в определённых ситуациях используются в роли числительных;
- числительные с одиннадцати до девятнадцати, двадцать и тридцать имеют второй корень — *дцать*, которого в других числительных нет. Наши далёкие предки считали так: *один на десяте, два на десяте, два над десятью, три над десятью*... С течением времени словосочетание превратилось в слово, что и дало нам такие необычные числительные;
- слово «миллион» родилось от... восхищения. Его «родителем» является знаменитый путешественник Марко Поло. Рассказывая соотечественникам о нес-



Сочетаются	Не сочетаются
<ol style="list-style-type: none"> 1. С существительными мужского рода, одушевлёнными: трое мальчишек, четверо строителей. 2. С существительными общего рода и словами лица (в значении люди), люди, дети, ребята: двое нерях, шестеро детей, восьмёрко ребят. 3. С существительными, обозначающими детёнышей животных: семеро козлят, четверо зайчат. 4. С существительными, употребляющимися только во множественном числе: четверо саней, девятеро суток. 5. С личными местоимениями мы, вы, они: их двое, нас трое, вас четверо. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. С существительными женского рода: неправильно говорить и писать четверо учениц, пятеро парт; правильно — четыре ученицы, пять парт. 2. С существительными, обозначающими лиц высокого общественного положения: неправильно говорить и писать трое президентов, двое профессоров; правильно — три президента, два профессора. 3. С существительными, обозначающими взрослых животных: неправильно говорить и писать семеро козлов; четверо зайцев; правильно — семь козлов, четыре зайца. 4. С существительными, обозначающими парные предметы: неправильно говорить и писать двое ботинок; четверо носков; правильно — два ботинка, четыре носка.

метных сокровищах, которые он видел в азиатских странах, он придумал слово «миллион», которое состоит из итальянского корня милли (тысяча), и суффикса — оне, равного по смыслу русскому суффиксу-увеличителю — ищ. Восхищаясь увиденным, он по сути дела сказал примерно так: «Тысячища!»;

— в русских пословицах используется множество числительных, например, со словом «один»: *одной рукой в ладоши не хлопнешь, один в поле не воин, одна правда на свете живёт, один раз не в счёт и др.;*

— название поисковой системы Google (гугл) — это игра со словом googol (гугол). Говорят, известный математик Эдвард Каснер никак не мог придумать название числу десять в сотой степени, то есть единице со ста нулями. Он обратился к своему десятилетнему племяннику, пробежавшему мимо, с вопросом, как бы он назвал такое число. Тот, не долго думая, выпалил словечко «доогол», и... его имя осталось в истории как имя создателя математического термина. Звали мальчика Милтон Сиротта.

Богат русский язык. Но воспользоваться этим богатством может только

грамотный человек. Так, используя **местоимения**, следует учитывать некоторые особенности их употребления.

1. В научном стиле местоимение *мы* рекомендуется употреблять в значении *я* — это свидетельствует о совместных выводах, построенных на изучении научной литературы по данному вопросу, и обсуждении данной проблемы с научным руководителем.
2. Для того чтобы исключить двусмысленность фразы, местоимения *он, она, оно, они* употребляются вместо ближайших к нему существительных.
3. Местоимения *свой и себя* всегда относятся к человеку, производящему действие. Однако в некоторых случаях требуется уточнение или перекомструирование предложения.



4. В косвенных падежах с предложением к местоимениям 3 лица прибавляется *н: у него, к ним, от неё*. Прибавление не происходит при производных предложениях *в течение, благодаря, согласно, вопреки: благодаря ей, согласно ему*.

Сказка — ложь?

Возможно... Мы хотели бы рассказать вам сказку, позволяющую увидеть, сколько фразеологизмов и устойчивых формул есть в русском языке, содержащих в составе местоимение СЕБЯ:

Я возвратное местоимение СЕБЯ.

Как, вы не знаете обо мне? Ничего себе! Ну так читайте эти строки вслух или про себя.

Зарубите себе на носу, я не из тех, кто отрывает от себя, забывает о себе и не жалеет себя. Я посвятил себя самому себе.

Само собой разумеется, я могу постоять за себя, поставить себя в обществе местоимений. Но могу вызвать огонь на себя и взять на себя ответственность. Я вообще-то себе на уме,

хорошо собою и всегда стремлюсь обратить на себя внимание.

Да, мне приходится работать над собой и следить за собой, потому что у меня скверный характер. К сожалению, мне присуще себялюбие. Я думаю только о себе. Могу выйти из себя, быть вне себя от ярости. Мне бывает порой не по себе, а от радости я могу не чувствовать под собой ног. Но я никогда не потеряю себя и всегда думаю о том, что оставлю после себя.

Желаю всем вам от себя и остальных местоимений, чтобы вы обрели себя в этом мире и чтобы не пришлось потом кусать себя за локти. В любых ситуациях оставайтесь собою, верьте в себя, ищите дело по себе.

Испытал на себе: иногда трудно бывает взять себя в руки, хочется уйти в себя, замкнуться в себе. Но нужно прийти в себя, поставить себе цель и всегда держать её при себе. Помните: самое трудное дело в жизни — сделать самого себя.

Итак, вспомнив Его Величество Грамматический Закон, попробуем свои силы в выполнении заданий.

ПРОВЕРИМ СВОИ ЗНАНИЯ

Задание 1. Решите тесты.

1. Найдите предложение с ошибкой в употреблении степени сравнения прилагательного:
 - 1) Шапка связана из самой тончайшей шерсти.
 - 2) Этот вопрос сейчас наиболее важен.
 - 3) Это высочайшая вершина планеты.
 - 4) Эта проблема сегодня наиболее актуальна.
2. Определите, в каком предложении неправильно образована форма слова:
 - 1) Два товарища долго не виделись.
 - 2) Двое женщин громко разговаривали.
 - 3) В среду едем в театр.
 - 4) В итоге я нашёл правильное решение.



3. В каком предложении нет ошибки в образовании имени числительного:
 - 1) На таможне задержали машину с четырьмя килограммами героина.
 - 2) Мы были в полутора дней пути от города.
 - 3) Я рад полученным двумстам семидесяти восьми рублям премии.
 - 4) Около пятиста человек приняли участие в уборке дворов.

4. Найдите пример с ошибкой в образовании формы слова:
 - 1) В две тысячи шестнадцатом году.
 - 2) В двух тысяче шестнадцатом году.
 - 3) С восьмьюдесятью одной ромашкой.
 - 4) Более восьмисот человек.

5. Найдите пример с ошибкой в образовании формы слова:
 - 1) В две тысячи двадцатом году количество школ в стране увеличится в полтора раза.
 - 2) У обоих подруг был юбилей.
 - 3) На простейший вопрос она дала неправильный ответ.
 - 4) Сильнейший ураган сорвал крыши.

6. Найдите пример с ошибкой в образовании формы слова:
 - 1) Громче всех.
 - 2) Выздоровливай скорее.
 - 3) Пятеро студентов.
 - 4) Сзади его шла нагруженная телега.

7. Найдите пример с ошибкой в образовании формы слова:
 - 1) Наш дом стоит напротив вашего.
 - 2) Ихний дом стоит напротив нашего.
 - 3) У него много старинных монет.
 - 4) У его отца много старинных монет.

8. В каком ряду все слова употребляются с числительным оба?
случай, журнал, подруга;
друг, комната, газета;
свидетель, приговор, судья;
санкция, подпись, страница.



Задание 2. Прочитайте предложения. Выберите вариант, соответствующий морфологической норме употребления числительных.

1. Встречи с избирателями состоялись в ... районах.	а) двухстах шестидесяти семи б) двести шестьдесят семи
2. Новую линию метро откроют в ... году.	а) двухтысячном семнадцатом б) две тысячи семнадцатом
3. Театр находится в ... километрах от метро.	а) полутора б) полтора
4. Декан особо похвалил ... студенток.	а) троих б) трёх
5. Охрану выставили перед ... воротами.	а) обоими б) теми и другими
6. В новостях сообщили, что в нынешнем году было собрано более ... тысяч тонн зерна.	а) пятисот восьмидесяти б) пятьсот восьмидесяти
7. Более ... человек обратились в службу спасения.	а) две тысячи пятьсот б) двух тысяч пятисо
8. Длина окружности равна ... (сантиметр).	а) четыреста двадцать два б) четырёмстам двадцати двум
9. На съезде присутствовало около ... тысяч человек.	а) полтора б) полутора
10. Сегодня после долгой разлуки встретились ... подруг / подруги.	а) двое б) две

Задание 3. Выберите верную форму числительного или количественно-именного сочетания.

1. Каждому дали ... тетрадей.	а) по пять б) по пяти
2. Влажность воздуха составляет 76,5 ...	а) процента б) процентов
3. Картинная галерея располагает ... произведениями живописи.	а) тысячей четыреста восемьдесят три б) тысячью четырьмястами восьмьюдесятью тремя
4. Мы встретились с ... юношами.	а) обоими б) обеими



5. Большая семья решила приютить...	а) четыре сироты б) четырёх сирот
6. В годы Великой Отечественной войны мать потеряла на фронте	а) троих сыновей б) трое сыновей
7. Семинар вели	а) два доцента б) двое доцентов
8. Родители с нетерпением ждали в гости ... дочерей.	а) обоих б) обеих
9. По дороге к переправе шли	а) четверо женщин б) четыре женщины
10. ...лежали на полу.	а) двое котов б) два кота
11. На ... сторонах проспекта высились красивые здания.	а) обеих б) обоих

Задание 4. *Употребите слова оба — обе с существительными. Поставьте их в нужном падеже.*

В... случаях, с... судьями, с... подругами, об... друзьях, в... комнатах, от... женщин, на... приговорах, у... домов, от... домов, к... шторам, под... договорами, на... страницах, в... газетах, в... журналах, об... санкциях, в... словарях, с... книгами, на... столах, в... библиотеках, к... подписям, у... студентов, с... студентками, к... свидетелям.

Задание 5. *Исправьте предложения, правильно употребив местоимения.*

1. Сзади его шла нагруженная телега. 2. Хозяйка сняла со стола чемодан и отодвинула его в сторону. 3. Больной попросил сестру налить себе воды. 4. Первое выступление артистки принесло ей большой успех, и от ней можно было ждать многого. 5. Мальчик с его собакой возвратился домой. 6. Экскурсовод давал объяснения своим слушателям и просил их записывать, чтобы потом можно было их напечатать.

Задание 6. *Исправьте грамматические ошибки, допущенные в текстах.*

Текст 1

Одно из самых прекраснейших сооружений древнерусской архитектуры — церковь Покрова на Нерли, построенная в одной тысяче шестьдесят пятом году. Церковь стояла уединённо на берегу реки Старицы. Она и сейчас расположе-



на поодаль от города. Колеблющиеся тени листы падают на неё белые стены, и в солнечном свете, и в движении теней и струй, продолженная отражением в реке, эта небольшая церковь кажется переливающейся жемчужиной. Она проста, но самых совершеннейших пропорций.

Текст 2

Известный художник Сергей Васильевич Малютин увидел интересную куклу в Японии. Она была из дерева, пуста внутри, и в её вкладывались несколько таких же кукол поменьше. Приехав в Россию, он нарисовал подобную куклу, переделал её в русский костюм, нарисовал миловидное личико, показал народным умельцам. В тысяче девятьсотом году игрушку отвезли на выставку в Париж, где наградили наших мастеров бронзовой медалью. Вот уже более сотни лет живёт матрешка в России.

Текст 3

В тысяче триста восемьдесятом году князь Дмитрий Иванович сидел на Московском престоле. Он хорошо понимал, что для успешной борьбы с монголо-татарами все русские княжества должны объединить свои силы. Князь Дмитрий разослал по всей русской земле гонцов со своими грамотами. Не прошло и тридцать дней, как собралось самое огромное войско, какого ещё не было на Руси. Сергей Радонежский благословил на битву князя. Он дал Дмитрию двоих монахов своего монастыря, прославленных на Руси воинов — Пересвета и Ослябю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. — М., 1989.
2. Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Словарь грамматических вариантов русского языка. — 3-е изд., стер. М., 2008.
3. Грибанская Е.Э. Готовимся к ЕГЭ по русскому языку. Практикум: Учебно-практическое пособие. — М.: РГУП, 2014.
4. Грибанская Е.Э., Новикова Л.И. Лингвистические сказки: Методическое пособие для учителей русского языка. Орфография. Фонетика. Графика. Лексика. Словообразование. Морфология. Синтаксис. Пунктуация. (Учебно-методическое пособие). — Брянск: Курсив, 2006. — 206 с.
5. Грибанская Е.Э., Новикова Л.И. Правильная речь — признак профессионализма // Образовательные технологии. — 2014. — № 4.
6. Новикова Л.И. Турнир знатоков русского языка // Рус.яз. в шк. — 2012.- № 8. — С. 37–43.
7. Новикова Л.И. Пути формирования интереса к культуре речи у учащихся 5-х классов (на материале уроков русского языка и литературы): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. — Брянск, 1998. — 307 с.



ОТВЕТЫ

Задание 1

1–1	5–2
2–2	6–4
3–3	7–2
4–2	8–3

Задание 2

1 — а	6 — а
2 — б	7 — б
3 — а	8 — б
4 — б	9 — б
5 — б	10 — б

Задание 3

1 — а	7 — а
2 — а	8 — б
3 — б	9 — б
4 — а	10 — б
5 — б	11 — а
6 — а	

Задание 4.

В обоих случаях, с обоими судьями, с обеими подругами, об обоих друзьях, в обеих комнатах, от обеих женщин, на обоих приговорах, у обоих домов, от обоих домов, к обеим шторам, под обоими договорами, на обеих страницах, в обеих газетах, в обоих журналах, об обеих санкциях, в обоих словарях, с обеими книгами, на обоих столах, в обеих библиотеках, к обеим подписям, у обоих студентов, с обеими студентками, к обоим свидетелям.

Задание 5.

1. Сзади него шла нагруженная телега. 2. Хозяйка сняла со стола чемодан, который отодвинула в сторону. 3. Больной попросил сестру налить ему воды. 4. Первое выступление артистки принесло ей большой успех, и от неё можно было ждать многого. 5. Мальчик со своей собакой возвратился домой. 6. Экскурсовод давал объяснения своим слушателям и просил записывать, чтобы потом можно было всё напечатать.

**Задание 6.***Текст 1*

Одно из прекраснейших сооружений древнерусской архитектуры — церковь Покрова на Нерли, построенная в тысяча шестьдесят пятом году. На берегу реки Старицы церковь стояла уединённо. Она и сейчас расположена поодаль от города. Колеблющиеся тени листвы падают на её белые стены, и в солнечном свете, и в движении теней и струй, продолженная отражением в реке, эта небольшая церковь кажется переливающейся жемчужиной. Она проста, но самых совершенных пропорций.

Текст 2

Известный художник Сергей Васильевич Малютин увидел в Японии интересную куклу. Она была из дерева, пустая внутри, и в неё вкладывались несколько таких же кукол поменьше. Приехав в Россию, художник нарисовал подобную куклу, передел её в русский костюм, нарисовал миловидное личико, показал народным умельцам. В тысяча девятьсотом году игрушку отвезли на выставку в Париж, где наградили наших мастеров бронзовой медалью. Вот уже более ста лет живёт матрешка в России.

Текст 3

В тысяча триста восьмидесятом году на Московском престоле сидел князь Дмитрий Иванович. Он хорошо понимал, что для успешной борьбы с монголо-татарами все русские княжества должны объединить свои силы. Князь Дмитрий разослал по всей русской земле гонцов со своими грамотами. Не прошло и тридцати дней, как собралось огромное войско, какого ещё не было на Руси. На битву князя благословил Сергей Радонежский. Он дал Дмитрию двух монахов своего монастыря, прославленных на Руси воинов — Пересвета и Ослябю.

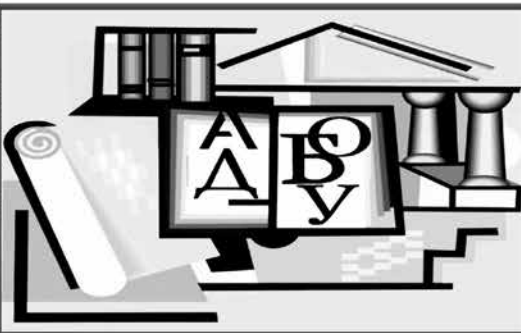
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Журнал
«Народное
образование»
основан
Александром I
в 1803 году

**109341 г. Москва,
ул. Люблинская,
д.157, к. 2
Тел: (495) 345-52-00,
345-59-00,
345-59-01,
972-59-62**

Издательский дом «Народное образование». Редакционные, издательские, полиграфические работы: книги, брошюры, каталоги, газеты, листовки, документация и всё остальное от А до Я (от создания и редактирования текста до печати тиража заказчику).

E-mail:
narob@yandex.ru
WWW.narobraz.ru
WWW.narodnoe.org





ИДЕАЛЬНОЕ ТИРАЖИРОВАНИЕ

- книжки, буклеты, методички;
- студенческие газеты и журналы;
- тестовые задания, опросные листы;
- и многое другое

Ризограф – это простая, быстрая и дешевая печать для ваших преподавателей и студентов.

Ризографы предельно просты в обслуживании, и работать на них так же легко, как на обычных копирах, поэтому с печатью справятся и преподаватели, и студенты. Высокая скорость печати (от 90 до 180 страниц в минуту, в зависимости от модели) гарантирует высокую производительность, а большой подающий лоток обеспечивает длительную непрерывную печать.

Важная особенность ризографа — экологическая чистота. Аппараты отличаются низким энергопотреблением и не используют нагревание при печати.

Печать тиражей на ризографах гораздо экономичнее, чем на обычных принтерах или копирах, и уже при средних тиражах снижается до нескольких копеек.

Ризограф идеально подходит для большинства печатных работ в учебных заведениях и вузовских типографиях, прост в управлении и позволит существенно сэкономить на печати.

Узнайте больше и выберите подходящую вам модель ризографа:

ООО «НИИ школьных технологий» Тел.: (495) 345-52-00
E-mail: narodnoe@narodnoe.org, narob@yandex.ru

www.riso.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Как развитие новых технологий меняет образовательное пространство в России и во всем мире? Каким образом МООКи и другие платформы электронного образования создают новые возможности для преподавателей и слушателей, заставляют по-новому взглянуть на образовательный процесс как таковой?

Ответы на эти и многие другие вопросы вы сможете найти на нашем сайте. Мы знакомим российского читателя с тем, что происходит на переднем крае инновационного развития высшего образования, предлагая осмысление опыта ведущих мировых университетов, в том числе отечественных, и МООК-провайдеров (Coursera, EdX и др.). Регулярно на сайте появляются новости, обзоры и аналитические статьи, полезные не только для специалистов по электронному образованию, но и для всех интересующихся этой тематикой. Мы собираем для вас ссылки на российское законодательство в области образования, медиа-тексты, презентации, видеоролики и полезные ссылки на русском, английском и французском языках. На iedtech.ru вы можете читать электронную версию научного журнала «Образовательные технологии», печатную копию которого вы сейчас держите в руках.

Проект осуществляется при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда («Инновационные образовательные технологии в России и за рубежом», грант № 13-06-12034в).

Руководитель проекта — ректор МосГУ, профессор *И.М. Ильинский*

Адрес сайта проекта: www.iedtech.ru