

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

**СОВРЕМЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

КНИГА 16

МОНОГРАФИЯ



НОВОСИБИРСК
2015

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

С 56

Коллектив авторов:

*О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова, С.А. Горелов,
Е.Н. Гузеватова, Н.В. Гуремина, С.И. Джерелейко, В.А. Дубчак,
Е.В. Елисеева, О.А. Заплатина, С.Н. Злобина, Л.А. Зятева, Л.И. Карпович,
Н.А. Клещева, А.В. Козлов, С.В. Лаптева, С.Н. Лемберг, Л.Ю. Лупоядова,
С.Г. Малинников, Е.А. Мартынова, Л.С. Митюченко, Н.Г. Михайлов,
О.Г. Михайлов, М.Ю. Никифоров, А.О. Носенко, Г.В. Петрук,
Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, О.С. Тамер, И.И. Щерба*

Рецензенты:

Заведующая лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии акмеологических наук *Е.И. Тихомирова*

Начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета, доктор педагогических наук, доцент *И.Э. Куликовская*

С 56 Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Книга 16 / О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. – 318 с.

ISBN 978-5-00068-368-2

В монографии рассмотрены опыт внедрения отдельных современных образовательных технологий в учебный процесс высшей школы, проблематика физического воспитания в современном образовании, вопросы формирования креативных специалистов в информационно-образовательной среде вуза, геймификации современного высшего образования, исследован опыт экспериментальной работы по формированию коллективной ответственности работников предприятия во внутрифирменном обучении. Исследованы вопросы формирования профессиональных компетенций экономистов-менеджеров, студентов нефтегазового профиля, педагогов профессионального инклюзивного образования. Отдельно рассмотрены вопросы формирования художественной культуры старшеклассников, комплексный подход к формированию ключевых компетенций бакалавров искусства и культуры. Исследованы отдельные вопросы применения современных технологий в преподавании иностранных языков.

Монография может быть полезна для руководителей системы образования, преподавателей высших и средних учебных заведений, сотрудников детско-юношеских культурно-досуговых организаций, студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9+37.013.77

ББК 88.40+74.66

© О.К. Асекретов, Б.А. Борисов,
Н.Ю. Бугакова и др., 2015

© ООО «ЦРНС», 2015

ISBN 978-5-00068-368-2

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Асекретов О.К., Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург), заместитель начальника кафедры Деятельности ОВД в особых условиях – *глава 9* (в соавторстве).

Борисов Б.А., Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово), доцент кафедры Физического воспитания – *глава 4* (в соавторстве).

Бугакова Н.Ю., Калининградский государственный технический университет (г. Калининград), первый проректор, д.п.н., профессор – *глава 5* (в соавторстве).

Горелов С.А., Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург), начальник кабинета специальных дисциплин кафедры Деятельности ОВД в особых условиях – *глава 9* (в соавторстве).

Гузеватова Е.Н., Институт искусств Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова (г. Абакан), доцент кафедры Декоративно-прикладного искусства, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 12*.

Гуремина Н.В., Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток), доцент кафедры Менеджмента, кандидат географических наук – *глава 1*.

Джерелейко С.И., ООО «Орион» (г. Калининград), методист – *глава 5* (в соавторстве).

Дубчак В.А., Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово), заведующий кафедрой Физического воспитания – *глава 4* (в соавторстве).

Елисеева Е.В., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), профессор кафедры Автоматизированных информационных систем и технологий, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 2* (в соавторстве); *глава 3* (в соавторстве).

Заплатина О.А., Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово), доцент кафедры Физического воспитания, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 4* (в соавторстве).

Злобина С.Н., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), доцент кафедры Автоматизированных информационных систем и технологий, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 2* (в соавторстве); *глава 3* (в соавторстве).

Зятева Л.А., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), профессор кафедры Педагогика, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 3* (в соавторстве).

Карпович Л.И., Норильская детская художественная школа (г. Норильск), преподаватель, соискатель – *глава 10*.

Клещева Н.А., Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток), профессор кафедры Физики, доктор педагогических наук, профессор – *глава 6* (в соавторстве).

Козлов А.В., Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета (г. Ноябрьск), заведующий кафедрой «Транспорт и технологии нефтегазового комплекса», доктор педагогических наук, доцент – *глава 7* (в соавторстве).

Лантвева С.В., Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета (г. Ноябрьск), доцент кафедры «Транспорт и технологии нефтегазового комплекса», кандидат педагогических наук, доцент – *глава 7* (в соавторстве).

Лемберг С.Н., Средняя образовательная школа № 33 с углубленным изучением английского языка (г. Озёрск), учитель английского языка – *глава 14*.

Лукоядова Л.Ю., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), первый проректор по учебной работе, кандидат исторических наук, профессор – *глава 2* (в соавторстве).

Малинников С.Г., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), доцент кафедры Философии, истории и политологии, кандидат философских наук, доцент – *глава 3* (в соавторстве).

Мартынова Е.А., Челябинский государственный университет (г. Челябинск), профессор кафедры Общей и профессиональной педагогики, доктор педагогических наук – *глава 8* (в соавторстве).

Митюченко Л.С., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), доцент, кандидат экономических наук, доцент – *глава 2* (в соавторстве).

Михайлов Н.Г., Институт комплексной безопасности Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск), доцент кафедры Технологии и безопасности жизнедеятельности, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 11*.

Михайлов О.Г., Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург), преподаватель кафедры Деятельности ОВД в особых условиях – *глава 9* (в соавторстве).

Никифоров М.Ю., Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации (г. Санкт-Петербург), доцент кафедры Деятельности ОВД в особых условиях, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 9* (в соавторстве).

Носенко А.О., Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск), старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» – *глава 13*.

Петрук Г.В., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (г. Владивосток), доцент кафедры Экономики и менеджмента, кандидат педагогических наук – *глава 6* (в соавторстве).

Романенкова Д.Ф., Челябинский государственный университет (г. Челябинск), начальник Регионального учебно-научного центра образования инвалидов, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 8* (в соавторстве).

Романович Н.А., Челябинский государственный университет (г. Челябинск), психолог Регионального учебно-научного центра образования инвалидов – *глава 8* (в соавторстве).

Тамер О.С., Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета (г. Ноябрьск), заведующий кафедрой «Экономика, менеджмент и естественнонаучные дисциплины», доктор педагогических наук, профессор – *глава 7* (в соавторстве).

Щерба И.И., Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского (г. Брянск), доцент кафедры Экономики и управления, кандидат педагогических наук, доцент – *глава 2* (в соавторстве); *глава 3* (в соавторстве).

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	11
ГЛАВА 1. ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	16
1.1. Рост спроса на нерутинные навыки и актуальность внедрения креативных образовательных технологий	16
1.2. Роль активных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих предпринимателей	22
1.3. Электронные образовательные информационные технологии как инструменты повышения профессионального мастерства педагога высшей школы	25
1.4. Возможность реализация технологии смешанного обучения с использованием электронной платформы LMS Blackboard	28
Библиографический список к главе 1	33
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	35
2.1. Роль креативного класса в современном обществе	36
2.2. Фактор среды в формировании креативной личности современного профессионала	38
2.3. Креативная образовательная среда: понятие, требования, характеристики, особенности функционирования	43
2.4. Педагогические условия эффективного функционирования креативной информационно-образовательной среды вуза.....	47
Библиографический список к главе 2	51
ГЛАВА 3. ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	53
3.1. Технология геймификации: понятие, компоненты, принципы функционирования	54

3.2. Геймификация как средство активизации и интенсификации образовательного процесса в вузе	57
3.3. Образовательные проекты с элементами геймификации	60
<i>Библиографический список к главе 3</i>	71
ГЛАВА 4. ПРОБЛЕМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	73
<i>Библиографический список к главе 4</i>	89
ГЛАВА 5. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ МАЛОГО БИЗНЕСА ВО ВНУТРИФИРМЕННОМ ОБУЧЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАМОЖЕННО-ЛОГИСТИЧЕСКОЙ ФИРМЫ)	92
5.1. Формирование коллективной ответственности на примере внутрифирменного обучения работников таможенно-логистической фирмы.....	93
5.2. Структурно-содержательная модель профессионального тренинга для работников предприятий малого бизнеса	103
5.3. Ход, результаты и оценка результативности экспериментальной работы	113
<i>Библиографический список к главе 5</i>	120
ГЛАВА 6. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЭКОНОМИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	125
6.1. Теоретические подходы к определению сущности и структуры профессионально важных качеств специалиста.....	125
6.2. Профессионально важные качества экономиста-менеджера (анализ и предлагаемая структура)	130
6.3. Самостоятельная работа как образовательный ресурс формирования ПВК экономистов-менеджеров	136
<i>Библиографический список к главе 6</i>	141

ГЛАВА 7. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ СИСТЕМ И ПРОЦЕССОВ.....	145
7.1. Математическое моделирование частотных характеристик звеньев систем автоматического управления	145
7.2. Компьютерное моделирование частотных характеристик звеньев систем автоматического управления	151
7.3. Математическое моделирование передаточной переходной и весовой функции.....	158
<i>Библиографический список к главе 7</i>	161
ГЛАВА 8. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	163
8.1. Особенности деятельности педагога профессионального образования в условиях инклюзии.....	163
8.2. Процесс формирования профессионально-прикладных компетенций инклюзивного профессионального образования: уровни, показатели и критерии сформированности	174
<i>Библиографический список к главе 8</i>	182
ГЛАВА 9. МОДЕРАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ.....	184
9.1. Теоретические аспекты применения метода модерации в образовательных организациях МВД России.....	185
9.2. Специфика практического применения метода модерации при проведении занятий по «Тактико-специальной подготовке».....	191
9.3. Основные аспекты оптимизации обучения в образовательных организациях МВД России.....	198
<i>Библиографический список к главе 9</i>	200

ГЛАВА 10. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	203
10.1. Художественная культура как средство для формирования ценностей у старшеклассников	210
10.2. Развивающие функции дополнительного образования обучающихся	214
10.3. Психолого-педагогическая основы формирования художественной культуры у старшеклассников в дополнительном образовании	216
10.4. Интеграция как принцип и средство формирования художественной культуры	220
10.5. Интегрирующая роль художественной среды для формирования художественного видения на основе комплексно-интегрированного подхода в процессе дополнительного образования.....	226
Библиографический список к главе 10	234
ГЛАВА 11. ИЗ НАУЧНОГО ОБОСНОВАНИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЧЕНИЮ	237
11.1. Художественное конструирование как вид творческой деятельности	237
11.2. О необходимости графических знаний и умений в художественно-конструкторской деятельности	253
11.3. О результатах исследования состояния обучения школьников черчению с элементами художественного конструирования в условиях современной школы	253
Библиографический список к главе 11	254
ГЛАВА 12. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ.....	257
12.1. Основные задачи подготовки бакалавров искусства и культуры в контексте компетентного подхода	257

12.2. Ключевые компетенции бакалавра искусства и культуры: сущность и структура	259
12.3. Пути формирования исследовательской и проектной компетентности бакалавров искусства	264
12.3.1. Принципы организации учебно-исследовательской и проектно-творческой деятельности студентов	264
12.3.2. Формирование исследовательской и проектной компетентности студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла	266
12.3.3. Формирование проектно-исследовательских компетенций в процессе учебных и производственных практик	271
12.3.4. Формирование проектно-исследовательских компетенций в процессе выполнения курсовых и дипломных работ, научной деятельности	274
Библиографический список к главе 12	282
ГЛАВА 13. МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ (В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)	284
13.1. Перспективы применения метода проектов для НИРС в вузе (на примере дисциплины «Иностранный язык»)	284
13.2. Рекомендации по использованию метода проектов на занятиях иностранным языком	292
Библиографический список к главе 13	302
ГЛАВА 14. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЯТЬ ИСТОРИЮ СВОЕЙ СТРАНЫ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (К 70-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ ВО ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ)	304
Библиографический список к главе 14	315

ПРЕДИСЛОВИЕ

Понятие технология является достаточно новым для педагогической лексики. В литературе встречается много терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, технология преподавания, образовательная технология и т.д. Первоначально различию между этими понятиями не придавалось большого значения. Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств.

Прежде всего, следует отметить, что технология – категория процессуальная; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. В свою очередь, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействие, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Образовательная технология – это процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам процесса.

Педагогическая технология – это «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследование принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса путём исследования факторов, повышающих образовательную эффективность посредством конструирования и применения приёмов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов.

К особенностям педагогической технологии относится то, что каждому технологическому звену, системе, цепочке, приёму нужно найти своё целесообразное место в целостном педагогическом процессе. Следует заметить, что никакая технология не может заменить живого, эмоционального человеческого общения. Любая педагогическая технология, её разработка и применение требуют высочайшей творческой активности педагога и учащихся. Активность обучаемых проявляется в возрастающей самостоятельности, в осуществлении на основе технологического инструментария взаимообучения, в технологическом творчестве. Огромное значение в активизации деятельности учащихся в технологическом процессе имеют психологическая установка на глубокое освоение материала, введение элементов игры (игровая технология), а также постановка перспектив опережающего характера.

Исследованию потенциала применения современных технологий в педагогической работе посвящена настоящая монография.

В первой главе описан опыт внедрения современных инновационных и креативных образовательных технологий в учебный процесс высшей школы (на примере Школы экономики и менеджмента Дальневосточного федерального университета). Показана важность активных методов обучения, рассмотрены электронные образовательные информационные технологии как инструменты повышения профессионализма мастера педагога высшей школы, исследована возможность реализации технологии смешанного обучения с использованием электронной платформы LMS Blackboard.

Во второй главе представлен взгляд авторов на проблему формирования креативных специалистов в условиях вузовского обучения. Дано представление о креативном классе и его роли в развитии современного общества, а также о современной креативной информационно-образовательной среде вуза, как среде формирования креативных профессионалов.

Третья глава посвящена проблеме геймификации современного профессионального образования. Рассмотрено определение понятия геймификации, ее роль и открывающиеся возможности для организации учебной деятельности в высшей школе. Отмечены основные функции и составляющие геймификации, приведены примеры успешного опыта включения геймификации в профессиональное и бизнес-образование. Дана характеристика авторского игрового образовательного проекта студенческого Интернет-фестиваля «Поколение.RU в Брянске», как примера успешного использования технологии геймификации в вузовской практике.

В современных условиях социально-экономических преобразований России становится востребованной гармонически развитая личность, разносторонне подготовленная к выполнению профессиональных видов деятельности. Приобщение молодежи к физической культуре, физическому воспитанию, физкультурно-оздоровительному массовому движению является неотложным уже потому, что молодежи предстоит реализовать свои способности в новых, кардинально изменившихся условиях жизнедеятельности, главным образом, в условиях осуществления профессиональной деятельности. Исследованию проблемы физического воспитания молодежи в современных условиях посвящена четвертая глава монографии.

Поскольку образование выступает как социальный процесс, который необходимо понимать как целостный, авторы пятой главы считают, что в контексте внутрифирменного образования возможно научное исследование проблем формирования коллективной ответственности работников предприятий малого бизнеса, позволяющих понять, как обучение персонала влияет на эффективность деятельности предприятия, на качество производимой продукции во взаимозависимой деятельности, на коллективное сотрудничество.

Так внутрифирменное обучение, реализуя тенденции развития малого бизнеса и меры интенсификации использования трудового потенциала ра-

ботников для повышения производительности труда ориентируется в целях обучения – на отраслевые профессиональные стандарты и заданные ими перспективные (опережающие) квалификационные характеристики должностей работников; в содержании обучения – на решение экономических проблем в условиях конкуренции; в методах обучения – на интенсивную отработку (тренинг) умений стандартизированных технологий и техник индивидуального и взаимозависимого труда; в оценке результативности – на независимую экспертизу отраслевых сертификационных центров.

Коллективная ответственность работников является ключевой компетенцией и обеспечивает эффективное выполнение определенных профессиональных задач предприятия. Формирование ключевой компетенции является одной из задач внутрифирменного обучения. Внутрифирменное обучение по своему содержанию опирается на профессиональные стандарты и на квалификационные требования к должностям работников предприятий. Определение особенностей коллективной ответственности работников предприятий малого бизнеса ориентирует на конкретизацию проявлений данного феномена в решении задач внутрифирменного обучения.

Исходя из целей, содержания, методов и оценки внутрифирменного обучения формируется коллективная ответственность работников предприятий малого бизнеса и определяется структурно-содержательная модель профессионального тренинга для работников предприятий малого бизнеса. Таким образом, структурно-содержательная модель профессионального тренинга в зависимости от того, как внутрифирменное обучение реагирует на запросы коллектива, бизнеса, определяет процесс формирования коллективной ответственности сотрудников предприятия малого бизнеса, в том числе управления этим процессом и направлена на развитие социально-трудовых отношений (корпоративной культуры, разрешения конфликтов в организации) при организации внутрифирменного обучения.

В шестой главе рассматривается одна из важнейших социально-образовательных задач – определение состава и структуры профессионально-важных качеств, составляющих структуру профессиональной компетентности, а также поиск образовательных ресурсов, обеспечивающих формирование требуемых качеств в процессе профессиональной подготовки. Предложена экспертная процедура определения состава и структуры профессионально важных качеств специалистов данного профиля. В качестве основного вида учебно-познавательной деятельности студентов выбрана самостоятельная работа.

В седьмой главе, на примере математического и компьютерного моделирования частотных характеристик звеньев автоматического управления, представлены основные методы исследований, изучаемые в базовой дисциплине профессионального цикла – теории автоматического управления.

В восьмой главе на основании происходящих в российском образовании процессов, связанных с внедрением инклюзивного профессионального об-

разования и возникающей при этом актуальной проблемы подготовки педагогических кадров, чья профессиональная деятельность должна происходить в условиях инклюзии, исследуется необходимость расширения компетентностной области образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования в плане уточнения требований, связанных с педагогическим взаимодействием с обучающимися лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами в условиях инклюзии. Предложено наряду со стандартными общекультурными и профессиональными компетенциями по конкретному направлению подготовки введение дополнительных профессионально-прикладных компетенций, которые отражают специфические педагогические знания, умения и способности, необходимые для выполнения педагогических функций в условиях инклюзии. Их совокупность определена на основе трудовых функций преподавателя профессионального образования. В развернутом виде представлена общая характеристика комплекса необходимых компетенций, а также последовательный процесс формирования их содержания на трех уровнях (пороговый, базовый, продвинутый) и критерии их сформированности.

В девятой главе рассматриваются и анализируются теоретические и практические аспекты применения методики модерации в образовательных организациях МВД России на практических занятиях по дисциплине «Тактико-специальная подготовка». Предлагается внедрение методики модерации при изучении с курсантами и слушателями тематики по управлению силами и средствами органов внутренних дел, как наиболее педагогически перспективной инновации при подготовке специалистов МВД России и способствующей формированию необходимых профессиональных компетенций. Рекомендуются применение методики модерации при проведении различных учений, которые проводятся в образовательных организациях МВД России, так как организация и проведение практических занятий и учений по тактико-специальной подготовке с применением этой педагогической новеллы является своего рода динамичной репетицией и наработкой профессиональных алгоритмов деятельности будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

В десятой главе монографии представлен опыт исследования по проблеме формирования художественной культуры у старшеклассников в дополнительном образовании. Предложен интегративный подход с использованием общего «поля понятий» системы Искусство. Рассматриваются психолого-педагогические основы формирования художественной культуры у старшеклассников. Описывается интегративное личное качество старшеклассников, которое включает понимание общего «поля понятий» системы Искусство.

Перед разработкой и внедрением в школьную практику методической системы обучения девятиклассников черчению с элементами художественного конструирования, изучавших ранее черчение на первом этапе по тра-

диционной методике, автором одиннадцатой главы было теоретически обосновано включение элементов художественного конструирования в процесс обучения школьников черчению на втором этапе. Данное обоснование базируется на 3-х составляющих: анализе художественного конструирования как вида творческой деятельности, выявлении необходимых графических знаний и умений художнику-конструктору и изучении современного состояния обучения школьников черчению с элементами художественного конструирования. В монографии представлены перечисленные составляющие названного обоснования: дан развёрнутый анализ художественного конструирования как вида творческой деятельности человека, приведены результаты исследования двух последующих упомянутых составляющих.

Двенадцатая глава посвящена исследованию проблем формирования ключевых компетенций студентов, обучающихся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Рассматриваются пути формирования (проектной, исследовательской информационной) и компетентности бакалавров искусства в процессе освоения цикла профессиональных дисциплин и учебных и производственных практик, курсового и дипломного проектирования.

Две заключительные главы монографии посвящены методам преподавания иностранных языков.

Перед преподавателями дисциплин, относящихся к базовой части программы обучения (иностраный язык, история и др.) стоит задача привлечь студентов младших курсов к научно-исследовательской работе, которая является одним из видов их профессиональной деятельности. В тринадцатой главе описаны преимущества использования метода проектов на занятиях иностранным языком. Выделены общие компоненты научно-исследовательской работы и метода проектов. Приведены советы зарубежных исследователей-практиков о получении эффективных результатов от внедрения метода проектов в учебный процесс.

Четырнадцатая глава содержит информацию об инновационном проекте, разработанном и опробованном в муниципальном бюджетном образовательном учреждении. Данный проект является частью системы по формированию и совершенствованию социокультурной компетенции и заключается в формировании умения представлять историю своей страны на английском языке. Автор рассматривает необходимость в данном проекте, ставит цели и задачи проекта. В монографии описаны этапы работы над проектом и проанализированы результаты его реализации.

Современные образовательные технологии настолько разнообразны и многогранны, что каждый из рассмотренных в монографии вопросов может составить предмет самостоятельного исследования.

**ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**1.1. Рост спроса на нерутинные навыки и актуальность
внедрения креативных образовательных технологий**

Российская система образования вполне заслуженно многие годы признавалась одной из лучших в мире. Усилиями научных и педагогических кадров разработаны и реализуются эффективные образовательные технологии. Основу современного российского образования составляют социокультурные и духовные потребности человека. В связи с этим дальнейшее развитие системы образования должно осуществляться в интересах формирования творческой личности как ведущего фактора экономического и социального прогресса общества. Потребность внедрения новых технологий обучения, адекватных сегодняшнему дню, стала объективной необходимостью. Нельзя не отметить, что сами учащиеся первую очередь заинтересованы в получении такого образования, которое поможет им адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

Совершенствование управления творческим потенциалом предприятия в современных условиях изменчивости экономической среды и растущим уровнем конкуренции, предполагает развитие все новых подходов к решению научно-практических задач. Российский опыт управления показывает, что развитие креативного потенциала связывают с переходом от репродуктивной системы управления к креативной, которую иногда называют проблемной, целевой.

Креативный класс можно определить как экономический класс, производящий экономические ценности в процессе творческой деятельности. Сюда относятся работники интеллектуального труда, представители свободных профессий, технические специалисты и т.д. [9]. В основе принадлежности к креативному классу выделяются следующие признаки: способы к самоорганизации людей в социальные группы; идентичность, основанная преимущественно на экономических функциях; собственность, не имеющая физической формы, проистекающая из творческих способностей; общие вкусы, желания и предпочтения. Суперкреативное ядро нового класса включает ученых и инженеров, поэтов и писателей, художников и актеров, дизайнеров и архитекторов, публицистов, редакторов, крупных деятелей куль-

туры, экспертов аналитических центров, обозревателей и других людей, чьи взгляды формируют общественное мнение. Помимо этой группы к креативному классу относятся «креативные специалисты», работающие в отраслях экономики знаний, таких как сектор высоких технологий, финансы, право и здравоохранение, управление. Как правило, это подразумевает высокий уровень образования и человеческого капитала.

Согласно исследованиям экспертов [7], в рейтинге глобальной креативности, Россия занимает 30-е место среди 82 стран мира. В основу данного исследования положены разработанные Р. Флоридой индексы по трем основным факторам креативности, так называемым 3Т – технологии, таланты, толерантность (табл. 1.1).

Таблица 1.1

Рейтинги стран по индексу глобальной креативности, 2011 г. [8]

Ранг	Страна	Технологии	Талант	Толерантность	Доля креативного класса
1	Швеция	5	2	7	43,88
2	США	3	8	8	35,22
3	Финляндия	1	1	19	43,45
4	Дания	7	4	14	43,71
5	Австралия	15	7	5	44,52
6	Новая Зеландия	19	5	4	40,11
7	Канада	11	17	1	40,84
8	Норвегия	12	6	11	42,11
9	Сингапур	10	3	17	47,30
10	Нидерланды	17	11	3	46,24
30	Япония	2	45	61	17,54
30	Россия	21	13	74	38,63
54	Казахстан	60	40	57	24,77
65	Кыргызстан	50	53	65	18,40
70	Азербайджан	44	67	72	22,6

При анализе в расчет принимались следующие показатели:

1. Талант – доля людей, имеющих высшее образование, а также доля людей творческих профессий от общего числа трудоспособного населения. По числу людей, имеющих высшее образование, Россия вошла в первую десятку, а по числу представителей креативного класса заняла 13 место среди 82 стран, представленных в исследовании.
2. Индекс технологий, который отражает количество патентов, объем инвестиций в научные исследования и разработки в процентном отношении от ВВП страны, а также число исследователей на душу населения. Россия вошла в первую двадцатку по объему инвестиций в научные исследования и разработки и в десятку лучших по числу исследований на душу населения. Однако по числу патентов Россия стала лишь 28 в рейтинге. Тем не менее, в сумме талант и технологии оказались двумя наиболее сильными составляющими.

3. Толерантность. По показателю толерантности Россия оказалась на 74 месте, то есть в десятке стран с наиболее низкими показателями. Лишь 13 % россиян отметили, что их родная страна благоприятным местом для проживания этнических, расовых и сексуальных меньшинств. В странах, вошедших в первую десятку, эти показатели составляют 91 и 83 % соответственно, что свидетельствует о значительном отставании России (в показателе толерантности) от лидирующих [7].

Концепция креативной экономики позволяет по-новому взглянуть и на проблемы занятости. В современном мире получают развитие новые, неприемлемые для массовой индустрии, формы гибкой занятости, что позволяет решать целый ряд задач в этой области. Благодаря новым подходам в организации креативных секторов может быть существенно увеличена трудовая мобильность. Креативные индустрии имеют большой социальный потенциал, позволяя обеспечивать приемлемые формы занятости для лиц с ограниченными возможностями, а также могут внести большой вклад в развитие сельских регионов, путем развития традиционных ручных ремесел. Наконец, хорошее применение могут найти подходы, предлагаемые данной концепцией, к развитию городов и территорий.

Креативность не есть данность для определенного общества, а ее отсутствие – это не следствие отсутствия талантливых людей в обществе. Она приобретает черты социального процесса благодаря особой социальной среде, чтобы обеспечить преемственность, непрерывность и накопление креативного капитала. Формирование креативной среды не происходит автоматически, а требует соответствующих инвестиций и поддержки.

Сегодня наблюдается рост спроса на так называемые «нерутинные» (креативные) навыки. Главной проблемой является то, что сегодняшнее образование не способно выпускать «креативных людей». Известный русский учёный, врач и педагог-новатор В.Ф. Базарный отмечает следующие проблемы современного образования: игнорирование в учебном процессе творческого, эмоционально-смыслового правого полушария и преимущественная опора на информационно-программируемое левое полушарие, а также исключение из базового учебного плана художественного, музыкального, трудового воспитания и рукотворчества, что неблагоприятно отражается прежде всего на здоровье ребенка [1]. Среди подрастающего поколения российских школьников спрос на креативные профессии пока невелик (табл. 1.2).

Классическое образование ограничивает свободу мысли, творчества и действий будущих специалистов, приучившихся подчиняться указаниям, а не мыслить самостоятельно. Чтобы в жизни добиться успеха, очень важны интуиция, умение слышать и понимать людей, внутренняя свобода, что напрямую не зависит от уровня интеллекта и академических знаний. Рост требований к управленцам во многом связан с эскалацией процессов реформирования и инновационных преобразований в России и за рубежом. Поэтому

и система образования, и рынок образовательных услуг сегодня также меняется и становится одним из самых мобильных и динамично развивающихся. Изучение многих учебных дисциплин должно обеспечивать приобретение студентами совокупности знаний, умений и навыков, способствующих развитию и у них различных видов компетенций: когнитивных, функциональных, личностных, этических [3].

Таблица 1.2

Профессии, которые выбирают современные школьники

Профессии	1997 г., %	2012 г., %
Юрист	25	42
Банкир, финансист	37	41
Менеджер	28	31
Предприниматель	50	20
Государственный служащий	5	19
Врач	7	12
Учитель, инженер	2	7

Об увеличении спроса на управленцев с развитыми творческими способностями свидетельствует появление вакансий «креативных менеджеров» на рынке труда. Возросшие требования к креативности обусловлены также увеличением числа организаций, специализирующихся на разработке новых технологий и внедрении концепций креативного менеджмента, – рекламных агентств, архитектурных и дизайнерских бюро, научно-производственных комплексов, консалтинговых компаний и др. Креативный класс постепенно становится важной социально-экономической силой, от которой зависит решение реальных политических, экономических и научно-технических и финансовых проблем.

Современный креативный менеджмент направлен на решение ряда практических задач:

- оценка творческого потенциала организации и создание творческой атмосферы в коллективе;
- формирование групп экспертов, призванных оценивать те или иные предварительно разработанные предложения, в частности в области инновационной политики, ориентированной на улучшение состояния дел и предупреждение кризисных ситуаций, в которых может оказаться организация;
- образование временных творческих коллективов из лиц, способных к эффективному участию в групповом творческом процессе;
- оценка доминирующих мотивационных установок и возможность их использования в творческом процессе;
- определение эвристических методов, операций и приемов, которые необходимо освоить для более качественного и оперативного решения нестандартных задач.

Особое место в ряду педагогических технологий занимают технологии проектного обучения. Возникшее на рубеже XIX-XX вв. проектное обучение успешно зарекомендовало себя в образовательной практике, как за рубежом, так и в нашей стране. Многие идеи, заложенные в этом методе, использовали в своих педагогических системах С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко. Педагогическая деятельность этих ученых убедительно показала, что с помощью проектного обучения можно реализовывать как принципы лично-отно-ориентированного, так и коллективного обучения [2].

Суть образовательных проектов в сфере креативного менеджмента заключается в формировании у студентов компетенций (а не академических знаний!), которые оченьгодились бы им в будущем, после окончания университета. При этом ведущий преподаватель выступает как мотиватор, который ориентирован не столько на передачу конкретных знаний, сколько на выработку способностей и мотивации самостоятельно находить необходимую информацию, а также на формирование таких профессиональных компетенций, которые позволяют творчески решать нестандартные ситуации и генерировать уникальные идеи для достижения желаемых результатов. Классическое образование ограничивает свободу мысли, творчества и действий будущих специалистов, приучившихся подчиняться указаниям, а не мыслить самостоятельно. Чтобы в жизни добиться успеха, очень важны интуиция, умение слышать и понимать людей, внутренняя свобода. Это напрямую не зависит от уровня интеллекта и академических знаний.

В проекте задействованы следующие методы активного обучения:

1. Решение ситуационных задач. Имитация реального события, реальной проблемы. Учебный материал подается в виде реальной проблемной ситуации, а знания приобретаются в результате активной и творческой работы (индивидуально или в группах).
2. Тренинговые технологии. Обучение направлено на формирование и совершенствование ограниченного набора компетенций. Например, студенты всегда очень активно участвуют в тренингах, построенных на стыке психологии и менеджмента (тест на определение профессиональных предпочтений, типология руководителей и т.д.).
3. Творческие задания. Они требуют не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку они содержат элемент неизвестности и имеют несколько подходов. Пример творческого задания: дана определенная организация с определенным видом деятельности. Необходимо придумать ей красивое название, фирменный логотип, сформулировать ее миссию и рекламный слоган.
4. Работа в малых группах. Одна из самых популярных стратегий, потому что она дает возможность всем студентам участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать

возникающие разногласия и т.д.). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Работа в малой группе хорошо сочетается с интерактивными методами обучения.

5. Развивающая кооперация. Для данного метода характерна постановка задач, которые трудно выполнить в индивидуальном порядке и для которых нужна кооперация, объединение учащихся с распределением внутренних ролей в группе (индивидуальное и коллективное выдвижение целей, коллективное планирование работы, самостоятельный подбор информации и учебного материала, игровые формы организации учебного процесса и т.д.).

Также в проекте задействованы и традиционные методы: опрос, анкетирование, тестирование. Это методики удачно вписываются в имеющееся учебно-методическое обеспечение. В перспективе возможно внедрение в проект и тьюторских технологий: картирование интересов, проведение и рефлексия проб и т.д.

В проекте могут быть использованы следующие группы учебных заданий:

- а) задания с навыком сотрудничества;
- б) задания с навыком коммуникации;
- в) задания с навыком самопрезентации;
- г) задания, направленные на формирования рефлексии;
- д) задания с ценностно-смысловыми установками;
- е) задания, направленные на формирование ИКТ-компетентности.

В 2012 году среди студентов ДВФУ был проведен опрос слабоуспевающих студентов в количестве 55 человек [10]. Анализ результатов показал, что подавляющее большинство слабоуспевающих студентов имеет высокую мотивацию к учебе. Об этом свидетельствует выбор студентами в качестве побуждающих учиться причин желание получать новые знания, необходимость получения профессии, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию. Эти студенты утверждали, что с большим желанием посещают именно те учебные занятия, которые проводятся в живой, интересной, нестандартной форме с привязкой к реалиям современной профессионально-управленческой деятельности. Кроме того, они отмечали, что именно по этим предметам они имеют более высокие оценки.

Результаты данного опроса вступают в противоречие со сложившимся мнением в преподавательской среде, что слабоуспевающие студенты имеют низкую мотивацию к учебе. Кроме того, преподаватели считают, что повышение успеваемости «нерадивых» студентов в большей степени зависит от административных мер воздействия, чем от педагогического воздействия в рамках учебных занятий. Это говорит о том, преподаватели недооценивают педагогические ресурсы и средства и переоценивают значимость административных мер воздействия.

Таким образом, качество обучения студентов определяется не только динамикой изменения личных профессиональных ориентиров и внутренней мотивацией, но и внешним мотивирующим воздействием со стороны преподавателей в процессе осуществления учебно-воспитательных мероприятий.

1.2. Роль активных методов обучения в формировании профессиональных компетенций будущих предпринимателей

Эффективность функционирования современного производства зависит в первую очередь от уровня подготовки специалистов. Современные образовательные технологии должны учитывать специфику трудовой деятельности в условиях рыночной экономики, которая предъявляет к будущим специалистам требования, в числе которых профессиональная компетентность, способность самостоятельно принимать решения и нести ответственность за результат своей деятельности.

Рынок образовательных услуг является одним из самых мобильных и динамично развивающихся. Активизируются дидактические процессы и, как следствие, растёт спрос на активные методы обучения. Меняются цели образования: требуется выпуск конкурентоспособных специалистов, меняются и приоритеты в обучении: нужно обыгрывать сложные профессиональные ситуации – возникает потребность во внедрении в учебный процесс профессионального образования профессиональных игр.

Рассматривая различные определения, можно дать определение, что активные методы и технологии обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. При этом задача преподавателя заключается в самостоятельном овладении студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Данные методики и технологии направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности и дают возможность применения полученных знаний. Для таких учебных занятий является важным, чтобы в усвоении знаний, умений, навыков участвовали все психические процессы, такие как речь, память, воображение и т.д.

Активные методы обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса [5]:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.;

2 этап – контроль знаний (закрепление), могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.;

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей, возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

В процессе обучения в вузе за сравнительно небольшой промежуток времени студент должен получить базовые знания, умения и навыки. Наиболее продуктивной формой обучения являются деятельностные технологии, которые включают в себя деловые игры, составляющие необходимое условие формирования профессиональных компетенций будущего предпринимателя. Принципиально важным является то, что деловые игры представляют собой систему моделирования будущей профессиональной деятельности студентов, так как именно системный подход позволяет формировать профессиональные компетенции будущих предпринимателей.

Классификация деловых игр может проводиться по разным признакам: целевой и творческой направленности, степени участия студентов в подготовке деловой игры, длительности; способу создания и разрешения проблемных ситуаций; дидактическим целям и сфере применения. Отличаясь друг от друга по содержанию, деловые игры решают единые задачи:

- развитие навыков поиска, сбора, обработки и анализа экономической, правовой, коммерческой информации;
- применение полученных знаний и умений в решении практических ситуаций предпринимательской, организаторской и правовой деятельности;
- формирование умений работы в коллективе и с коллективом;
- воспитание творческой личности будущего специалиста, сочетающего профессионализм, организаторские способности, самостоятельность.

Основными отличительными особенностями деловой игры являются:

- тесная связь теории с практикой и технологическим процессом производства;
- планирование и самоконтроль;
- повышенный интерес к учебному процессу и формирование мотивации;
- наглядность и продуктивность результатов обучения.

Система деловых игр при обучении будущих предпринимателей строится на ряде факторов:

- игры составляют систему формирования профессиональных компетенций специалиста-коммерсанта на протяжении всего периода обучения, развиваясь от простых к сложным на различных этапах обучения;
- они способствуют интеграции различных дисциплин, приобретая комплексный характер;
- содержание деловых игр, моделирование деятельности руководителей и специалистов строится на практическом материале конкретных предприятий, на связи теоретического обучения с производством.

Преимущество деловых игр состоит в том, что, взяв на себя ту или иную роль, участники игры вступают во взаимоотношения друг с другом, причем

интересы их могут не совпадать. В результате создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что повышает интерес к ходу игры. Участники могут показать не только профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, такие черты характера как решительность, оперативность, коммуникативность, инициативность, активность, от которых нередко зависит ход игры.

Деловая игра представляет собой управленческую имитационную игру, в ходе которой участники, имитируя деятельность тою или иного служебного лица, на основе анализа данной ситуации принимают решения. Она направлена на развитие у студентов умений анализировать конкретные практические ситуации и принимать решения. Во время игры развиваются творческое мышление (способность поставить проблему, оценить ситуацию, выдвинуть возможные варианты разрешения и, проанализировав эффективность каждого, выбрать наиболее оптимальный вариант) и профессиональные умения специалиста, деятельность которого в конечном счете сводится к принятию решений [6].

Деловая игра учебных заведений является дидактической (обучающей) игрой, ее обязательными элементами и условиями служат:

1. Дидактическая (учебная) задача – направленность на формирование определенного круга умений, уточнение и систематизацию определенного круга знаний, развитие определенных свойств мышления.
2. Учебно-производственная игровая задача – связана с ролью, которую выполняет студент. Моделирование процесса труда должно соответствовать тем профессиональным функциям, которые обычно выполняют специалисты в трудовой деятельности.
3. Наличие ролей. Каждый студент принимает на себя согласно условиям игр роль, соответствующую той должности, которую ему предстоит выполнять в трудовой деятельности.
4. Различие ролевых целей. Каждая роль должна быть наделена определенными обязанностями, не совпадающими с другими, чтобы обязанности одного исполнителя роли не выполнялись другим лицом, иначе трудно будет оценить деятельность каждого.
5. Игровая (конфликтная) ситуация, которая выражается в условиях и сценарии игры и дается в виде описания ситуации.
6. Правила игры, т.е. те ограничения, за пределы которых не могут выйти играющие (на деле это лимиты, фонды, договорные обязательства и т.п.), а также те «меры наказания», которые налагаются на играющего за неправильное выполнение действий и нарушение установленных ограничений (например, штрафные очки).
7. Коллективный характер игры, взаимодействие играющих в процессе игры, выражающееся, с одной стороны, в выработке коллективных решений, а с другой – в многоальтернативности решений, связанной с различием мнений и позиций отдельных участников игры.

8. Состязательность в игре, которая достигается системой индивидуальной или групповой оценки деятельности участников игры. Участники игры должны чувствовать себя выигравшими или проигравшими, сыгравшими более или менее удачно. Результат может различаться скоростью выполнения учебно-производственной задачи; правильностью (эффективностью) принимаемых решений; количеством штрафных очков, полученных за нарушение правил (допущенные ошибки) при решении задачи.

Отслеживается самореализация и социализация ситуаций успеха, в которых максимально раскрываются возможности каждого обучающихся. Рынок труда требует от выпускников умения работать в коллективе, наличие командного духа и способность к риску. В этом смысле деловые игры имеют много преимуществ, так как позволяют создать условия для самореализации обучающихся. Организация и проведение деловых игр способствует развитию творческого потенциала; поведению самостоятельных исследований, проведению экономической оценки технологического процесса и результатов труда; формирует привычку к анализу технологических ситуаций.

1.3. Электронные образовательные информационные технологии как инструменты повышения профессионального мастерства педагога высшей школы

Электронными образовательными ресурсами называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. К основным преимуществам открытых образовательных модульных мультимедиа систем относятся:

- отсутствие содержательных и технических ограничений: полноценное использование новых педагогических инструментов – интерактива, мультимедиа, моделинга сочетается с возможностью распространения в глобальных компьютерных сетях, в том числе узкополосных;
- возможности построения авторского учебного курса преподавателем и создания индивидуальной образовательной траектории учащегося: благодаря наличию вариативов исполнения электронных учебных модулей;
- неограниченный жизненный цикл системы: поскольку каждый учебный модуль автономен, а система открыта, то он является динамически расширяемым образовательным ресурсом, не требующим сколь-нибудь существенной переработки в целом при изменении содержательных или технических внешних условий.

Не менее важным свойством является открытость электронных учебных модулей для изменений, дополнений, полной модернизации. Одной из эф-

фактивных форм обучения с использованием электронных образовательных ресурсов является смешанное обучение. Смешанное обучение – форма обучения, при которой обучение проводится как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения.

Для передачи знаний и организации диалога между участниками педагогического процесса используются разные технические средства, при этом участники образовательного процесса разнесены в пространстве и во времени. К формам дистанционного обучения можно отнести чат-занятие, вебинары (дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы), дистанционные курсы, мобильное обучение, видеовстречи и т.д.

Традиционно в зарубежной практике выделяют шесть моделей смешанного обучения:

1. Модель «Face to Face Driver». Значительная часть учебной программы изучается в школе при непосредственном взаимодействии с учителем. Электронные образовательные ресурсы и технологии используются в качестве дополнения к основной программе.
2. Модель «Rotation». Учебное время распределено между индивидуальным электронным обучением и обучением в аудитории вместе с педагогом. Педагог, работающий очно, также осуществляет дистанционную поддержку при электронном обучении.
3. Модель «Flex». Большая часть учебной программы осваивается в условиях электронного обучения. Педагог сопровождает каждого студента дистанционно и организует очные консультации с малочисленными группами или индивидуально.
4. Модель «Online Lab». Учебная программа осваивается в условиях электронного обучения, которое организовано в стенах учебного заведения (в кабинетах, оснащённых компьютерной техникой). Учащиеся, помимо онлайн-курсов, могут проходить обучение и в традиционной форме в классно-урочной системе.
5. Модель «Selfblend». Модель является традиционной для высших учебных заведений Америки. Студенты самостоятельно выбирают дополнительные к основному образованию курсы. Поставщиками образовательного контента могут выступать разные школы и образовательные учреждения.
6. Модель «Online Driver». Большая часть учебной программы осваивается с помощью электронных ресурсов информационной среды. Очные встречи с педагогом носят периодический характер. Обязательными являются процедуры очных консультаций, собеседований, экзаменов.

Как наиболее эффективные можно выделить модели группы «Вращение» (Rotation):

- «смена рабочих зон» (Station-Rotation);
- «перевернутый класс» (Flipped-Classroom);
- «автономная группа» (Lab-Rotation);
- «индивидуальная траектория» (Individual-Rotation).

Модель «смена рабочих зон» является удобной в случае, если изучение темы предполагает разные виды деятельности в рамках одного занятия. Тогда виды деятельности чередуются не одновременно для всей аудитории, а для групп учащихся в определенном темпе. Содержание деятельности определено педагогом. Аудитория должна быть оборудован так, чтобы обеспечить работу учебных групп в полном объеме. Такая модель эффективна для проведения лабораторных работ и практикумов, для организации проектной и исследовательской деятельности студентов.

Модель «перевернутый класс» позволяет более эффективно использовать время занятия в случае изучения теоретических тем, потому как до занятия учащимся предложено разобраться с основами темы при помощи видео, презентаций. На занятии уже меньше времени необходимо на разбор нового, только обсуждение оставшихся вопросов, а большая часть времени отводится на практическую деятельность по применению знаний в ходе решения задач, выполнения упражнений, организацию дискуссий. Такая модель востребована в группах с повышенной мотивацией обучения и при обязательном наличии у студентов домашней техники с выходом в Интернет.

Модель «автономная группа» позволяет выделить группу учащихся с особыми познавательными потребностями и организовать их деятельность, как в аудитории, так и во время консультаций (очных и дистанционных), во время самообучения.

На таком же принципе работает и *модель «Индивидуальная траектория»*. В данном случае педагог организует работу или отдельного студента по подготовке к олимпиаде, или студента, который обучается по индивидуальному плану.

Организация смешанного обучения средствами Google. При разработке образовательных ресурсов целесообразно использовать веб-ориентированные приложения Google Docs. Достоинствами сервисов Google является большой объем памяти, безопасность, интеграция с другими сервисами. Веб-приложения требуют от пользователя только наличия браузера, в котором они работают, и интернет-подключения. Доступ к материалам можно получить из любой точки, при этом возможна совместная работа над документами в режиме on-line [4]. Конкурентоспособность будущих специалистов определяется их умением грамотно и эффективно использовать современные технологии. Сервисы Google дают не просто навык работы с веб-приложениями, а вполне реальный опыт работы с инструментами, которые активно используются в современной образовательной среде.

В качестве примера можно привести электронный образовательный ресурс «Инновационный менеджмент», который был создан в рамках освое-

ния краткосрочных курсов повышения квалификации «Особенности педагогической деятельности в условиях IT-среды» на базе Государственного образовательного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Приморский краевой институт развития образования» (г. Владивосток). Особенностью данного образовательного ресурса его нацеленность на теоретические основы управления инновационной деятельностью в сочетании с практическими методами принятия стратегических, тактических и оперативных решений в сфере управления инновационной деятельностью [4].

Основные разделы образовательного ресурса:

- аннотация курса;
- глоссарий, содержаний основной понятийный аппарат;
- конспекты лекций в pdf-формате, включающие следующие темы: законодательно-правовая база инновационной деятельности, нормативно-правовое регулирование инновационной деятельности, факторы формирования инноваций, основные направления государственной инновационной политики, российский инновационный рынок, система и характеристика финансирования инновационной деятельности, классификация объектов интеллектуальной собственности и особенности их распространения, основные организационные формы инновационной деятельности, опыт инновационного развития зарубежных стран;
- презентации к темам курса;
- список литературы (в том числе Интернет-источников);
- учебное видео («Онлайн-школа для стартаперов Эдуарда Фиякселя», «Развитие малого предпринимательства», «Экскурсия на бизнес-инкубатор «Ингрия», «Технопарк Новосибирского Академгородка» и др.);
- данные о разработчике.

Образовательный ресурс разработан с ориентацией на существующий российский опыт инновационного предпринимательства, коммерциализации инновационных проектов в области приоритетных направлений развития науки и техники. Предназначен для студентов, обучающихся по специальностям и направлениям подготовки в области экономики и менеджмента, а также для разработчиков инновационных проектов и всех специалистов, изучающих данную проблематику. Ссылка на ресурс: <https://sites.google.com/site/innovacionnyjmenedzment2013>.

1.4. Возможность реализации технологии смешанного обучения с использованием электронной платформы LMS Blackboard

Современный этап развития высшей школы в России, введение новых образовательных стандартов, вхождение страны в Болонский процесс и

другие международные соглашения стимулируют формирование новых подходов и разработку принципиально новых критериев качества образования. Все большее развитие получают новые образовательные технологии, основанные на эффективном использовании в учебном процессе вузов современных средств и методов передачи знаний.

Система дистанционного образования получила широкое распространение в США и Европе [11, 14]. Это обусловлено наличием хорошего уровня Интернет-коммуникаций и уровня компьютерной грамотности населения. Не малую роль сыграло и техническое (компьютерное) оснащение потенциальных студентов. Именно эти три фактора осложняют развитие Интернет образования в России, потому как уровень Интернет-коммуникаций сравним с европейским только в Москве и центральных городах России, а уровень компьютерной грамотности и оснащения потенциальных студентов достаточно низкий. На данный момент внедрение новых технологий в дистанционном образовании России в полном масштабе достаточно проблематично, но тем не менее, новые технологии в образовании должны использоваться и развиваться. Механизмом проводимых преобразований становится реализация концепции смешанного обучения как процесса, предполагающего создание комфортной образовательной информационной среды, системы коммуникаций, представляющих всю необходимую учебную информацию.

В ряде опубликованных работ было проведено исследование проблем и перспектив использования смешанного и электронного обучения в образовательном процессе зарубежных вузов. В частности, автором Ali Al-Busaidi [11] было проведено исследование влияния модели электронного обучения на качество высшего образования. R. Ellis [14] выделяет ключевые аспекты и взаимосвязь подходов к изучению дистанционного обучения в системе высшего образования. R. Benson [12] уделяют большое внимание роли информационного наполнения контекста в системе электронного обучения. Ee-Lon Lim с соавторами [13] провели исследование восприятия учащимися полезности и возможности использования электронной книги в образовательном процессе в качестве инструмента для обучения кейс-стади. Martínez-Caro с соавторами [15] провели оценку влияния модели электронного обучения на качество высшего образования. Отмечено, что в рассматриваемом контексте информационная среда современного университета представляет собой сочетание традиционных и инновационных (электронных) форм обучения с постоянным наращиванием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и электронных ресурсов, а также непрерывным совершенствованием методов обучения, профессиональных знаний самих преподавателей, что ведет к формированию метапредметных компетенций у всех участников образовательного процесса. Mohr A. [16] обосновывает полезность электронного обучения по сравнению с традиционным.

Целью данного исследования является выявление возможности реализации технологии смешанного обучения в электронной образовательной

платформе LMS Blackboard. В основные задачи исследования входит анализ проблем и перспектив использования электронных ресурсов в образовательном процессе высшей школы, выявление наиболее актуальных средств ИКТ для использования в образовательном процессе, разработка рекомендаций по их эффективному внедрению и использованию.

Сегодня наиболее распространенным вариантом организации смешанного обучения является вариант, при котором обучение проводится в дистанционной форме, а прием экзаменов в традиционной очной форме. Такой вариант организации смешанного обучения чаще всего встречается при проведении повышения квалификации специалистов и получении второго высшего образования. При этом отсутствует организация интеграции традиционного очного обучения и дистанционного обучения на уровне отдельных дисциплин, что значительно уменьшает эффективность организуемого смешанного обучения. По сравнению с традиционным очным обучением дистанционное обучение имеет свои преимущества и недостатки. В результате происходит противопоставление этих двух форм обучения.

Существует большой образовательный сектор, где практически не используются, или используются недостаточно эффективно, технологии дистанционного обучения. В первую очередь это относится к высшему образованию. Безусловно, существует ряд очевидных причин, почему это происходит:

- отсутствие средств на разработку учебного контента, который может использоваться при проведении дистанционного обучения;
- недостаточное количество компетентных специалистов в сфере технологий дистанционного обучения;
- плохая оснащенность образовательного процесса.
- нехватка педагогических кадров;
- отставание учебных программ от реальной жизни;
- отсутствие эффективных средств управления образованием.

Применение смешанного обучения может стать одним из ключевых средств решения существующих проблем в образовательной сфере. Технологии дистанционного обучения должны стать одним из ключевых средств организации обучения. В результате использования смешанной формы обучения мы можем значительно упростить решение перечисленных выше проблем. К преимуществам использования смешанного обучения можно отнести:

- увеличение круга лиц, которым станет доступным качественное образование;
- снижение нагрузки на педагогические кадры;
- улучшение качества обучения (в том числе за счет использования более эффективных средств обучения);
- обеспечение эффективных инструментов управления обучением;
- естественное освоение учащимися современных средств организации работы, коммуникаций.

Одним из вариантов реализации технологии смешанного обучения в образовательном процессе высшей школы является использованием электронных образовательных систем. К таким системам относится платформа электронного обучения LMS Blackboard. Решение Blackboard Learn может выступать в качестве основы для создания среды электронной поддержки обучения, так как в его рамках реализуются задачи централизованного хранения и предоставления доступа к учебной информации, а также задачи контроля и анализа результатов обучения. Данное решение является веб-ориентированным, т.е. все возможности решения доступны пользователям через стандартный веб-браузер.

Учебный курс в электронной платформе обучения LMS Blackboard представляет собой полноценный электронный учебно-методический комплекс дисциплины, содержащий следующие основные разделы: общая информация (сведения о преподавателе и его контакты), учебные материалы (о курсе, рабочая программа учебной дисциплины, конспекты лекций, список литературы, дополнительные материалы), глоссарий, практические задания (материалы для практических заданий, материалы для самостоятельной работы студентов, контрольно-измерительные материалы), инструменты и панель управления (рис. 1.1).

В 2015 году было проведено исследование возможности использования электронных образовательных ресурсов в Школе экономики и менеджмента Дальневосточного федерального университета, проведено анкетирование среди преподавателей (54 человека) и 87 студентов. Как показали результаты анкетирования, большинство преподавателей прошли специальные курсы обучения, но далеко не каждый использует эту образовательную платформу в учебном процессе. В среднем за 4 года обучения активно используются только 3 учебные дисциплины из всего учебного плана.



The screenshot displays the LMS Blackboard interface for a course titled "О курсе" (About the course). The page is viewed through a web browser with the URL https://bb.dvfu.ru/webapps/blackboard/content/listContentEditable.jsp?content_id=138133_1&course_id=4593_1&mode=reset. The interface includes a navigation menu on the left with categories like "Иновационный менеджмент", "Общая информация", "Учебные материалы", "Глоссарий", and "Практические задания". The main content area is titled "Аннотация, цели и задачи курса" (Annotation, goals and tasks of the course) and features a banner with images of a globe, a hand holding a globe, and the word "INNOVATION". Below the banner, the text reads: "Учебно-методический комплекс дисциплины «Иновационный менеджмент» по направлению подготовки: 080100.62 «Экономика»". A small text block at the bottom states: "Учебно-методический комплекс дисциплины «Иновационный менеджмент» разработан для студентов бакалавриата по направлению 080100.62 «Экономика» в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по данному направлению и положением об учебно-методических комплексах дисциплин образовательных программ высшего профессионального образования (утверждено приказом и.о. ректора ДВФУ от 17.04.2012 № 12-13-07)." The top right of the interface shows navigation options: "Мой кабинет", "Курсы", "ДВФУ", and "Репозиторий".

Рис. 1.1. Отображение учебного курса в LMS Blackboard

К основным проблемам внедрения электронной платформы обучения в образовательном процессе преподаватели выделили следующие:

- недостаточный уровень собственной ИКТ-компетентности (16 %);
- большие затраты времени для ознакомления с работой платформы (42 %);
- трудоемкость наполнения учебного курса (14 %);
- предпочтение традиционной формы обучения (28 %).

Достоинства, которые отметили студенты:

- возможность быстрого доступа из любой точки вне стен университета;
- отслеживание текущей успеваемости в центре оценок;
- совершенствование ИКТ-компетентности;
- хорошая синхронизация с мобильными устройствами;
- возможность получения материала в наглядной и интерактивной форме;
- возможность использования мультимедийных презентаций и электронных учебных пособий.

При этом преподавателями были выделены наиболее интересные и актуальные для использования в учебном процессе ИКТ-технологии, которые представлены на рис. 1.2.

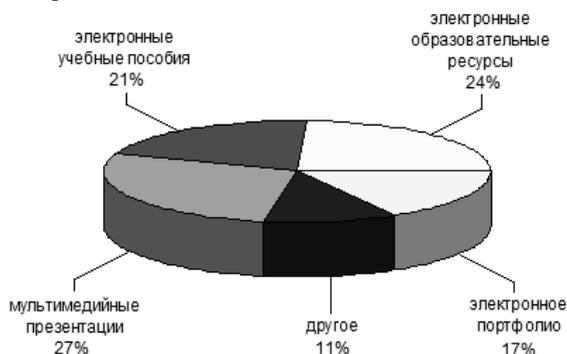


Рис. 1.2. Анализ внедрения актуальных ИКТ-технологий в образовательном процессе ДВФУ

Итак, смешанное обучение как инструмент осуществляет серьезные преобразования и в области администрирования образовательной деятельности. В теории менеджмента образовательных инноваций на первый план выходят функции, направляющие образовательное учреждение на постоянное развитие. Реализация технологии смешанного обучения и эффективное использование электронных образовательных ресурсов внутри вуза требует четкой координации и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, которая должна включать в себя:

- создание системы информационно-аналитических услуг в соответствии с потребностями вуза;
- трансляция результатов научных исследований и педагогического опыта;
- мониторинг педагогических и технологических инноваций, создание информационной базы методического обеспечения;
- проведение модульного обучения по дополнительным программам повышения квалификации для педагогов;
- освоение ресурсов по созданию мультимедийных учебных пособий и презентации (например, Prezi.com, VideoScribe и др.);
- использование мобильных устройств в учебном процессе;
- использование электронных образовательных ресурсов открытого типа (например, веб-приложения Google) в альтернативе имеющимся.

Развитие смешанной формы обучения может стать одним из ключевых направлений данного плана модернизации системы высшего образования в Российской Федерации.

Библиографический список к главе 1

1. Базарный В.Ф. Почему стандарты знаний ведут к расщеплению личности? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hrono.ru/proekty/bazarny/bzrn_stand.php (дата обращения: 20.04.2015).
2. Волченкова Т.Г. Управление образовательными проектами в инновационной общеобразовательной школе (На материалах города Екатеринбурга): автоф. дисс. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://proekta.ru/d3.html> (дата обращения: 14.01.2015).
3. Гуремина Н.В. О внедрении образовательных проектов в сфере креативного менеджмента // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3 – С. 95-97.
4. Гуремина Н.В. Инновационный менеджмент (электронный образовательный ресурс) // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 11 – С. 95-95.
5. Гуремина Н.В. Методы активного обучения как инновационный тренд российского профессионального образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 11 – С. 37-38.
6. Гуремина Н.В. Формирование профессиональных компетенций и инновационного потенциала личности в процессе изучения учебного курса «Инновационный менеджмент» // Новые технологии в образовании: Материалы II Международной научно-практической конференции (Красноярск, 30 апреля 2013 г.). – Красноярск: Изд-во «Научно-инновационный центр, 2013. – С. 124-130.

7. Дацык А.А. Исследование тенденций креативной экономики в России и за рубежом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econference.ru/blog/conf06/176.html> (дата обращения: 11.06.2015).

8. Мелаендер Ш. Креативность в России: результаты глобального исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.russ.ru/pole/Kreativnost-v-Rossii-rezultaty-global-nogo-issledovaniya (дата обращения: 26.06.2015).

9. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2005. – 421 с.

10. Цыганок Н.А., Дроздов И.Н. Активизация креативного и интеллектуального потенциала студентов в контексте инновационных подходов [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17, № 2. – С. 1085-1090. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17960484> (дата обращения: 24.12.1014).

11. Ali Al-Busaidi K. An empirical investigation linking learners' adoption of blended learning to their intention of full e-learning // Behaviour & Information Technology. – 2013. – № 11 (32). – P. 1168-1176.

12. Benson R. & G. Samarawickrema. Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design // Distance Education. – 2009. – № 1 (30). – P. 5-21.

13. Ee-Lon Lim E. & Khe Foon Hew. Students' perceptions of the usefulness of an E-book with annotative and sharing capabilities as a tool for learning: a case study // Innovations in Education and Teaching International. – 2014. – № 1 (51). – P. 34-45.

14. Ellis R., Ginns P. & P. Leanne. E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study // Higher Education Research & Development. – 2009. – № 3 (28). – P. 303-318.

15. Martínez-Caro E., J.-G. Cegarra-Navarro J.G & G. Cepeda-Carrión. An application of the performance-evaluation model for e-learning quality in higher education // Total Quality Management & Business Excellence. – 2015. – № 5-6 (26). – P. 632-647.

16. Mohr A., Holtbrügge D. & N. Berg. Learning style preferences and the perceived usefulness of e-learning // Teaching in Higher Education. – 2012. – № 3 (17). – P. 309-322.

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Сегодня человечество претерпевает ряд глубинных трансформаций, меняющих облик цивилизации в целом. В ряде стран мира, в том числе в России, осуществляется переход на стадию информационного общества, в котором доминируют знания, достижения науки и культуры, интеллектуальный труд. В приоритете находится сфера инноваций и сервисного бизнеса. Получают распространение глобальные информационные системы и технологии.

На новом витке развития человечества экономика постепенно приобретает креативно-инновационную сущность и характеризуется:

- непрерывным инновационным развитием;
- возрастающей ролью человеческого капитала;
- появлением новых методов и способов управления человеческим капиталом и интеллектуально-креативными ресурсами предприятия;
- конкуренцией на основе инноваций;
- высокой наукоемкостью производства;
- свободным, целенаправленным и эффективным обменом творческой энергии между всеми участниками рынка [4; 11; 23].

Иерархическая структура интеллектуального потенциала креативной экономики может быть представлена следующими уровнями:

- человеческий – здоровье, образование, профессиональный опыт, интеллект, инициативность, уровень жизни;
- процессный – современные технологии в области образования, здравоохранения, экономики, производства, менеджмента, в социальной сфере;
- инновационный – направления фундаментальных и прикладных НИОКР, их финансирование, инновации, защита интеллектуальной собственности;
- инфраструктурный – инфраструктура образования, науки, здравоохранения, промышленности, финансирования, коммуникации;
- структурный – уровни экономики: микро, мезо и макроуровни, структура общества, партии, союзы, ассоциации, общественные объединения;
- международный – имидж и конкурентоспособность страны, международные связи, политическое и экономическое влияние [23].

Тем самым, интеллектуальный потенциал каждого индивида в условиях креативной экономики представляет собой суммарный запас внутренних активов человека, который позволяет осуществлять деятельность на основе использования современных инновационных технологий, отвечающую институциональным требованиям и направленную на развитие структурных элементов экономики и общества и осуществления их эффективного взаимодействия.

2.1. Роль креативного класса в современном обществе

Сегодня на экономическую и общественную «арену» выходит класс людей, основная функция которых состоит в создании новых идей, знаний, технологий, решении сложных задач и проблем (О. Флорида).

Этот класс получил название «креативный» (creativeclass) и включает в себя подкласс суперкреативного ядра, куда входят представители профессий в области программирования, математики, архитектуры, инженерного дела, науки, образования, искусства, дизайна, и креативных профессионалов, реализующихся в управленческих профессиях, бизнесе, финансах, юриспруденции, медицине [4; 22].

Креативный класс является ключевым носителем креативных качеств инновационно-ориентированной экономики, новым собственником средств производства и нематериальных ресурсов, одним из главных конкурентных преимуществ любой компании. Он выступает важнейшим фактором влияния на сферу управления, профессиональной деятельности, коммуникаций, мира повседневности.

Возможности креативного класса как «глобального преобразователя» социально-культурного и экономического пространства обусловлены особым набором качеств, свойств и характеристик. К ним относятся индивидуальность, оригинальность, независимость, самостоятельность, постоянная открытость и чувствительность к новому, стремление и способность к инновациям и преобразованиям, постоянному генерированию идей, интеллектуальная активность, интуитивное мышление, творческое воображение, синергичность, социальная направленность, альтруизм, умение работать в состоянии высокой неопределенности и изменчивости, склонность к риску, толерантность, мультикультурность, способность к сотрудничеству, высокая самооценка, потребность к саморазвитию и самоактуализации, рефлексивность и т.д. [3; 14; 22].

О свободной, независимой и созидательной сути креативной, творческой личности пишет Д.В. Кузин: «... в творчестве отпадает необходимость в насилии и принуждении, творцы естественно и бесконечно создают, расширяют и распространяют себя, они ничего и ни у кого не отнимают и никого не подавляют» [11, с. 48].

Благодаря активному проникновению креативного человеческого капитала в современные общественные и экономические системы мир становится значительно богаче, разнообразнее, адаптивнее.

Креативный класс – это долгосрочный ресурс успешного становления и развития постиндустриального информационного и общества, самое важное накопление человеческой цивилизации, которое нужно только приумножать и беречь.

Все возрастающая роль креативного класса как двигателя общественно-го прогресса, важного субъекта, обеспечивающего переход общества в постиндустриальную эпоху, ставит проблему подготовки креативных специалистов в качестве задачи первоочередной важности, профессионально решаемой, прежде всего, всеми образовательными институтами.

Именно система образования должна отвечать общественному запросу на творческих личностей, креативных специалистов и продолжать самореформироваться в сторону создания оптимальных условий для их подготовки.

Сегодня образование должно реализовывать концепцию человеческого капитала, который включает профессионализм специалиста, развитые индивидуальные способности, интеллектуальный потенциал, профессионально значимые личностные характеристики.

Для его формирования необходима соответствующая образовательная среда, методология и организация образования, его воспитательный потенциал. Все это требует применения новых интенсивных образовательных технологий, творческих подходов к построению образовательного процесса. Главным из них является переход от образования предметно-информационного к профессионально-деловому, от констатирующего к опережающему и перспективному, от репродуктивного к креативному (Ю.П. Садченкова).

В данном аспекте весьма важными мы считаем следующие направления перестройки системы образования:

- общественное признание необходимости формирования креативности в качестве важнейшего фактора становления современного общества;
- становление системы знаний и целостных представлений с позиций различных наук о сущности креативности, ее роли в развитии личности и общества, педагогических условиях, факторах, закономерностях ее формирования;
- разработка новой ценностно-мировоззренческой, методологической, технологической базы формирования новых подходов, моделей, методов, средств, форм креативного обучения и воспитания;
- пересмотр государственных стандартов подготовки специалистов, набора компетенций под креативную составляющую профессий и специализаций;
- создание в учебных заведениях креативных образовательных сред, направленных на развитие креативного потенциала всех ее субъектов;

- развитие креативной компетентности обучающихся, педагогов, представителей администрации учебных заведений;
- опережающий характер креативного обучения, опирающийся на долгосрочное видение новых профессий и специальностей с высокой креативной составляющей.

2.2. Фактор среды в формировании креативной личности современного профессионала

Важную роль в формировании креативной личности имеет фактор среды. Полноценное использование возможности среды личностью способствует ее свободному и активному саморазвитию, делает ее продуктом и творцом собственной среды, дающей жизненную основу, делающей возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

Среда представляет собой совокупность явлений, процессов, условий, оказывающих влияние на изучаемый объект и обеспечивающих развитие индивида на основе активного существования в этой среде, взаимодействия, взаимовлияния и взаимодействия субъекта со средой [13].

Важность среды в становлении и развитии человека подчеркивали еще античные ученые – Аристотель, Платон, Демокрит, Геродот, Гиппократ, Полибий. Огромный вклад в развитие средовой тематики внесли Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер, К. Левин, Э. Фромм. Важно место занимают научные идеи М.К. Мамардашвили о детерминирующей роли социальной среды в становлении творческой личности.

На сегодняшний день среда является предметом исследования во множестве научных направлений – философии, социологии, педагогики, психологии, культурологии и т.д.

В педагогических науках средовая тематика получила свое начальное отражение в 20-30-е годы 20 века, развиваясь в рамках теории средоведения (П.П. Блонский, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский и др.), рассматривающей педагогический процесс в виде системы «субъект-среда-объект», а среду как сферу, интегрирующую внешнее и внутреннее, объективное и субъективное, где человек выступает продуктом среды.

Начиная с 70-х годов прошлого века представление о роли и значении среды стало расширяться, благодаря включению системного, деятельностного, личностного и иных подходов. Это позволило развить представление о личности как продукте, результате взаимодействия со средой, выявить значительное видовое разнообразие сред, активизировать современное научно-исследовательское направление, связанное с педагогизацией среды, ее структурными составляющими и функциональной спецификой.

В современных исследованиях образовательной среды (В.А. Бухвалов, Н.Б. Крылова, Т.Н. Носкова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.) актуализируются вопросы изучения среды как источника когнитивных и личностных изменений, средства развития образовательного учреждения, создания условий и инструментов построения образовательной среды, оптимальной для индивидуального развития обучающихся. Разрабатываются принципы, подходы и методы проектирования такой среды, ее мониторинга и психолого-педагогической экспертизы.

Целенаправленное и системное формирование креативной личности осуществляется в образовательной среде, являющейся в широком понимании, подсистемой социокультурной среды, совокупностью исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, целостностью специально организованных педагогических условий развития личности [7; 17].

В своей идеальной сути образовательная среда учебного заведения несет необходимые возможности раскрытия и наращивания креативного потенциала личности в силу ее определяющего влияния на характер развития креативной личности, выполнения целевого и функционального назначения в контексте современной культуры общества (особенно креативно-ориентированного).

Она выступает в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося, и содержащего материальные, пространственно-временные, социальные, коммуникативные ресурсы для построения Я-концепции, самоактуализации, накопления личного опыта общения, взаимодействия, деятельности, рефлексии, стимулирования роста, саморазвития и самосовершенствования.

Информатизация системы образования позволяет внести новые характеристики образовательной среды, значительно расширив ее образовательные и воспитательные возможности.

Информатизация учебных заведений является сегодня одним из ключевых направлений модернизации российской системы образования, где информационные преобразования становятся главным катализатором системных изменений по всем направлениям образовательного инновирования: совершенствования содержания и технологий образования, развития системы качества образовательных услуг, формирования экономических механизмов в сфере образования [1; 2; 24].

Понимание возможностей информатизации образования было ясно осознано в отечественной и зарубежной педагогике еще в конце прошлого века. Так, исследователи Я.А. Ваграменко, А.В. Хуторской, Н.В. Брановский и другие подчеркивали в своих работах, что информационные технологии могут стать основой проектирования и моделирования новой развивающей среды и обучающего пространства.

Эти технологии были ими терминологически обозначены как «информационное образовательное пространство» и «информационная образовательная среда».

Разработкой методологии, теории и практики информатизации образования в условиях развития современного общества занимались Я.А. Вагроменко, О.А. Козлов, К.К. Колин, А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Л.П. Мартиросян, С.В. Панюкова и др. Условия формирования образовательной среды на базе ИКТ представлены в работах Я.А. Вагроменко, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.В. Рубцовым, О.К. Тихомировым, К.Г. Кречетниковым и т.д.

На данном этапе методологического развития в области информационной образовательной среды определены понятия «информационной образовательной среды», «образовательного пространства», «образовательной среды, реализованной на базе информационных и коммуникативных технологий», «виртуальной образовательной среды», «информационной образовательной среды», «информационно-коммуникативной образовательной среды» и т.д. (С.Г. Григорьев, С.В. Зенкова, А.А. Кузнецов, С.Н. Позднякова, И.В. Роберт, А.П. Тряпицына, А.А. Калмыков, Л.А. Хачатуров и др.).

Необходимо отметить наличие со стороны исследователей многомерности в понимании информационной среды, которая рассматривается как

- одна из сторон человеческой деятельности, где индивид является участником коммуникационного процесса, способным представить личное знание в форме информации,
- система исторически сложившихся форм коммуникации,
- созданная всем обществом информационная инфраструктура, позволяющая осуществить коммуникативную деятельность в масштабах, соответствующих уровню развития этого общества [2; 6; 10].

Определения информационно-образовательной среды представлены в работах многих авторов (А.А. Андреев, О.А. Ильченко, А.А. Калмыков, Ю.Г. Коротков, А.С. Литов, Е.К. Марченко, С.А. Назаров, Е.Н. Остроумова, Г.П. Путилов, Е.А. Ракитина, О.И. Соколова, В.И. Солдаткин, С.Р. Тумковский, Л.А. Хачатуров и др.).

Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации определяла информационно-образовательную среду как системно-организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

Мельникова Е.В., Веденеева П.В. определяют информационно-образовательную среду как систему психолого-педагогических условий и программно-аппаратных средств, способствующих информационному взаимодействию между субъектами образовательного процесса [16].

Солдаткин В.И. рассматривает информационно-образовательную среду как программно-телекоммуникационную среду, обеспечивающую едиными технологическими средствами ведение учебного процесса, его информаци-

онную поддержку и документирование в среде Интернет любому числу учебных заведений [20].

В структуре информационно-образовательной среды, как правило, выделяют пять блоков – ценностно-целевой, программно-методический, информационно-знаниевый, коммуникационный, технологический [17].

Ценностно-целевой блок включает совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для развития достижения поставленной цели обучения и учения.

Программно-методический блок содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки.

Информационно-знаниевый блок включает систему знаний и умений студента, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определяющие свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. Кроме того, он указывает на роль информации в обучении.

Коммуникационный блок включает формы взаимодействия между участниками педагогического процесса.

Технологический блок включает средства обучения, используемые в информационно-обучающей среде. В частности, использование новых информационных технологий, в том числе, телекоммуникационных сетей.

Проектирование, разработка и использование информационной образовательной среды учебного заведения должны обеспечивать последующее беспрепятственное объединение информационных образовательных сред разных учебных заведений в единое информационное образовательное пространство системы профессионального образования.

Важным компонентом образовательной среды является программно-методический комплекс, нацеленный на информатизацию учебной деятельности учебного заведения. Проектирование, построение и эксплуатация учебной компоненты должны осуществляться в строгом соответствии с обширным комплексом требований и рекомендаций психолого-педагогического методического и технологического характера [21].

Неотъемлемым компонентом информационной образовательной среды должны стать средства измерения, оценки и контроля знаний, умений и навыков школьников и абитуриентов.

Существует ряд аспектов компьютеризации измерения, оценки и контроля уровня обученности, говорящих в пользу выделения соответствующих средств ИКТ в самостоятельную компоненту среды. К числу таких аспектов можно отнести достаточно широкий класс компьютерных средств, непосредственно предназначенных для автоматизации измерений и контроля знаний, напрямую не укладываемых в систему формирования учебной компоненты среды [21].

Одной из существенных сфер деятельности любого учебного заведения, вне зависимости от уровня образования, являются научные и методические

исследования, в которые, как правило, вовлечены преподаватели, а, иногда, и обучаемые.

Аспекты функционирования научно-методической сферы деятельности учебных заведений порождают отдельное направление внедрений средств ИКТ. Необходимо выделение в рамках среды специальной компоненты, интегрирующей разрозненные средства информатизации научно-исследовательской и методической деятельности, осуществляемой преподавателями.

Соответствующая компонента среды должна не только предоставлять средства доступа к информационным ресурсам, значимым с точки зрения научной деятельности, но и предоставлять инструментарий для библиографирования, обработки, хранения и учета информационных фрагментов, важных с точки зрения проводимых разработок.

Такие средства могут оказаться полезными при организации удаленных дистанционных взаимодействий преподавателей в сфере результатов научных исследований [5].

Выделяют также внеучебную компоненту информационной образовательной среды. Сфера внеучебной деятельности учебного заведения на практике использует преимущества средств ИКТ достаточно редко и бессистемно.

Информационные технологии способны поднять на более высокий уровень внеучебные мероприятия, непосредственно не связанные с содержанием основной учебной деятельности. Очевидна целесообразность использования компьютерных телекоммуникаций в межличностном внеучебном общении.

В данных областях от качества и уровня содержательно-методической проработанности соответствующих средств ИКТ существенно зависит учебно-воспитательный эффект внеучебной деятельности.

Основными информационными ресурсами, составляющими внеучебную компоненту информационной образовательной среды должны стать средства информирования студентов и преподавателей о планируемых или проводимых внеучебных мероприятиях, информационные средства поддержки деятельности кураторов, средства информационного обеспечения общения студентов, информационные средства, необходимые для проведения культурно-массовых и спортивных мероприятий, средства управления внеучебной деятельностью в учебном заведении [18].

Обширной сферой применения средств ИКТ является организационно-управленческая деятельность учебных заведений. В ее автоматизации используются многие программные системы и оболочки – планировщики занятий, системы бухгалтерского учета, средства расчета учебной нагрузки и тарификации, электронные базы данных о преподавателях, студентах, средствах обучения и многие другие.

В моделировании, проектировании и компоновке информационной образовательной среды имеет смысл выделение специализированной компоненты, интегрирующей информационные ресурсы, автоматизирующие об-

работку и передачу информации в рамках организационно-управленческой деятельности учебного заведения.

Построение информационной образовательной среды учебного заведения и ее использование в обучении будет иметь эффект только в случае формирования соответствующей готовности преподавателей к профессиональному использованию средств ИКТ, входящих в среду.

В этой связи необходимо формирование психологической готовности педагогических кадров и администрации учебных заведений к деятельности с использованием среды, обучение преподавателей, студентов оперированию с информационными ресурсами среды, подготовка специалистов, обеспечивающих функционирование отдельных компонент, нужна организация обмена опытом.

Следует проводить научные конференции, семинары, круглые столы, посвященные разработке и эксплуатации среды в условиях системы высшего профессионального образования.

2.3. Креативная образовательная среда: понятие, требования, характеристики, особенности функционирования

Формирование креативной личности, как прямой цели обучения и воспитания, усиливает креативную функцию образовательной среды, определяет необходимость создания условий для развития креативности и творчества обучающихся, превращая их в активных субъектов-создателей с выраженностью на самоуважение, высокую самооценку, открытость, принятие, свободу суждений, мнений, взглядов, идей.

Тем самым, образовательная среда трансформируется в креативную образовательную среду – многомерную, индивидуализированную, самоорганизующуюся целостность, предназначенную для создания условий, благоприятствующих развитию творческих способностей обучающихся, а также обеспечивающую их самореализацию и личностный рост (К.Г. Кречетников, А.С. Литов, В.Е. Лепский).

Глобальной целью функционирования креативной образовательной среды вуза К.Г. Кречетников видит создание условий, максимально благоприятных, для удовлетворения потребностей самоактуализации каждой личности, подготовки высоко-культурных, нравственно и физически здоровых высококвалифицированных кадров, способных самостоятельно и компетентно решать задачи управления людьми и техникой, быстро ориентирующихся в сложных ситуациях, обладающих творческим мышлением, активной жизненной позицией, навыками самообразования, самовоспитания и самоанализа [7-9].

Мы считаем необходимым ввести собственное определение креативной образовательной среды. В соответствии с нашим пониманием, *креативная*

образовательная среда – это многокомпонентное, интегративное, вариативное, адаптивное, динамическое образование, создающее и реализующее систему условий, обеспечивающих самоактуализацию и развитие обучающегося как креативной личности, активного субъекта-творца, способного к продуцированию креативных идей, проектов, технологий и продуктов.

В рассматриваемом определении сделаны акценты на наиболее важных характеристиках креативной образовательной среды и формировании именно креативной, а не творческой личности, личности с высокой общественной результативностью и продуктивностью.

В данной среде в качестве ключевых целей выступает формирование системы знаний, умений и навыков в области организации самостоятельной, творческой деятельности, творческих способностей, формирование креативного мышления и качеств креативной личности, ценностно-мотивационного ядра такой личности.

Разработанная нами модель креативной информационно-образовательной среды (С.Н. Злобина, Е.В. Елисеева), иллюстративно представленная в совместной монографической работе «Использование информационно-коммуникативных и мультимедийных технологий в образовании» [6], позволила выделить ее основные функциональные блоки. К ним мы отнесли блок целеполагания, организационно-деятельностный блок, блок творческой результативности, контрольно-оценочный и корректирующий блоки [10].

В блоке целеполагания креативной информационно-образовательной среды (КИОС) выстраивается целая подсистема задач, максимально точно охватывающая необходимые компоненты направленности на развитие креативной личности и использовании всех способствующих этому в учебном процессе возможностей.

Организационно-деятельностный блок КИОС реализуется в соответствии с заданным контуром целей и непосредственно создает условия для их достижения. К ним мы относим нормативные и технологические регуляторы создания и функционирования информационной среды; подходы, методы, формы и средства создания креативной образовательной информационной среды; аппаратно-техническую базу и информационную инфраструктуру КИОС; программное обеспечение для автоматизации деятельности различных служб, программно-методическое обеспечение для организации учебно-воспитательного процесса; информационные ресурсы образовательного учреждения и т.д.

Реализуемый организационно-деятельностный блок модели позволяет активно функционировать творчески результативному блоку, поскольку в создаваемой и функционирующей креативной информационно-образовательной среде обязательно должны «производиться» своеобразные креативные продукты – идеи, гипотезы, взгляды, концепции, проекты и другие производные от специально организованного в информационной среде креативного процесса, оцененные как творческие результаты и производимые

как преподавателями в качестве образцов и результатов деятельности, так и самими студентами в совместной деятельности с педагогами и в ходе специально организованной коллективной творческой деятельности [6].

Контрольно-оценочный и корректирующие блоки КИОС относятся к реализации образовательных целей и задач, однако связаны также с результативным блоком по степени оценки продуктивности креативных результатов студентами, степени их творческой зрелости, характера протекания процесса формирования креативной личности в условиях специально создаваемой информационно-образовательной среды.

Система диагностирования продуктивности креативной информационной образовательной среды производится в соответствии с критериями эффективности информационной креативной среды вуза, а также основывается на результатах оценки качества полученных креативных продуктов [6].

Достижимые результаты позволяют оценивать имеющиеся отклонения от заданных образовательных целей-векторов и создавать систему коррекции среды как продуктивно-креативной на уровне ситуативных мероприятий или целых программ, комплексов и концепций, включающихся при необходимости на любом блоке в модели информационной образовательной креативной среды, в том числе, и в блоке, связанном с целеполаганием, формированием правильных целевых ориентиров. Дают возможность прогнозировать дальнейшее развитие информационной креативной системы с образовательной составляющей.

Проведенный нами анализ массива свойств и характеристик креативной информационно-образовательной среды, предлагаемых рядом авторов (Л.И. Еремина, Л.М. Ильязова, К.Г. Кречевников, С.Ю. Кузьмин, В.Е. Лепский, А.С. Литов и др.), а также собственное видение и полученные результаты эмпирических исследований позволили нам выявить значительное число необходимых свойств и характеристик креативной образовательной среды, к которым мы относим: целостность, открытость, преемственность, адаптивность, гибкость, многоуровневость, синергичность, взаимосвязанность, непрерывность, многовариантность, неисчерпаемость, избыточность, неопределенность, проблемность, критичность, интерактивность, включаемость обучаемого в самостоятельную учебную и креативную деятельность, процессы самопознания и саморазвития, мотивационности на креативность и обучение, вариативность под индивидуальное и коллективное, демократизм, толерантность, гуманность, нравственность, рефлексивность, ментальность, продуктивность, результативность и т.д.

Креативная информационно-образовательная среда должна быть нормативно-ценностно сконструирована как среда высокой культуры и нравственности, опережающе несущая в себе свойства антропогенной цивилизации с ее главной движущей силой – человеком Культуры, этикой солидарного развития и поиском истины через познание (О.Б. Даутова).

Формирование креативной личности на идеалах добра, любви, справедливости, уважения, принятия других, значимости познания, открытий, творчества позволяет закладывать ценностную и мировоззренческую базу, определяющую социально преобразующую сущность творца, непрерывность его движения в сторону открытий и инноваций, постоянного креативного самосовершенствования.

Только опираясь на истинные ценности человеческой цивилизации и самого человека, постоянно транслируя их через креативную образовательную среду, мы получим личность с высокой социальной ориентированностью и альтруистичностью, с преобладанием мотивов высокого уровня – саморазвития, творчества, свершения открытий, обогащения знаниями, реализацией инноваций в жизнь, повышения общественного блага, гармонизации общества – личность с подлинной сущностью Творца.

Креативная образовательная среда должна всегда быть открытой социуму, общественным запросам, тенденциям развития науки, образования, бизнеса, экономики, социальной сферы, новым идеям, технологиям, подходам, адаптироваться к меняющимся условиям внешней среды, наполняться новыми смыслами, функциями, вариациями-воплощениями под отдельные образовательные проекты, нести в себе идеи инновирования, которые можно предложить обществу, производству, бизнесу.

Высокая адаптивность креативной образовательной среды позволяет индивиду при взаимодействии с ней научиться способности ориентироваться на социум, четко видеть его потребности и интересы, учитывать вектор развития общества, его основные тенденции.

Общество становится интересным формирующейся в среде креативной личности, постепенно превращается в основной объект внимания, под который в ближайшем будущем она будет подстраивать свою жизнь, преданно служить, стремиться к полной гармонии, встраиваясь в поток общественного развития, наполняя его собственной энергией, идеями и новациями.

Включение в креативную информационно-образовательную среду механизмов проблемности, неопределенности, многоварианности и неоднозначности решений, взглядов, позиций, предложений с опорой на критичность, интеллектуальную активность, самостоятельность, оригинальность идей, поиск нового, необычного снимает привычные барьеры «инертного» восприятия мира, страх преобразований и перемен, желание сохранить постоянную стабильность, консерватизм, преодолевает ленность, упрощенность, «зашоренность», стандартизированность, открывает путь обучающимся в понимании происходящих перемен, всей фундаментальности перехода на новый уровень развития человеческой цивилизации – эпоху знаний, инноваций, креативного менеджмента, экономики, образования, науки.

Креативная образовательная среда должна быть своеобразным поликультурным образованием, имеющим индивидуальный характер для каждо-

го обучающегося, средой для построения собственного «Я», обеспечивающей создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его творческого роста, возможностей самореализации, преобразования окружающего мира и самого себя.

В данной среде следует предоставлять возможность совместно с педагогом-тьютором, наставником или самостоятельно формировать индивидуальную образовательную траекторию, оптимально нацеливающую на возможности самораскрытия и самопознания, активизации креативных способностей.

В такой среде необходимо создавать атмосферу творчества, свободы, внутренней раскованности, демократизма, равноправия, доверия, открытости, оптимизма, радости, внимания, высокой эмпатии. Здесь должны отсутствовать жесткая критика и несправедливые оценки.

Креативной личности следует принимать и ценить свою креативность, чувствовать поддержку, заинтересованность в достижениях, результатах, свободно проявлять инициативу, выражать мнение, взгляды и чувства, верить в собственные силы и способности, иметь адекватную самооценку, стремиться к рефлексии.

Нужно поощрять критическое мышление, интуицию, воображение, нестандартность предлагаемых решений, усиливать стремление к активной самореализации, самосовершенствованию, сознательному самосозиданию.

Создание креативной образовательной среды с набором указанных нами свойств и характеристик позволит:

- совершить переход от усвоения обучающимися образа мира как системы знания к созданию образа мира как способа мышления,
- образа себя в качестве активно познающего и действующего креативного субъекта, человека с вектором саморазвития и самосовершенствования;
- перейти от знаниецентрической к культуросообразной и культуротворческой системе обучения;
- реализовать стратегии креативной педагогики и инновационной психологии;
- подготовить новый класс креативных специалистов, способных к масштабным преобразованиям и открытиям, созданию условий для быстрого перехода в эпоху знаний, креативных идей и инноваций.

2.4. Педагогические условия эффективного функционирования креативной информационно-образовательной среды вуза

Формирование креативной информационно-образовательной среды, охватывающей все сферы деятельности учебного заведения, создает дополни-

тельные условия для всестороннего анализа показателей образовательного процесса, позволяет сформировать целостное представление о состоянии системы профессионального образования, о качественных и количественных изменениях в ней.

В целом, мы выделили основные педагогические условия, обеспечивающие функционирование информационно-образовательной среды вуза и создающие возможность формирования творческой и креативно-ориентированной личности студента:

- системное внедрение информационных технологий в различные виды учебной деятельности вуза (комплексная, интегрированная информатизация вуза);
- осуществление включения всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, учебно-вспомогательного персонала и др.) в активное освоение информационно-образовательной среды вуза;
- формирование высокой информационно-образовательной профессиональной культуры всех субъектов образования;
- наличие административно-управленческого ресурса, способствующего созданию, функционированию и развитию информационно-образовательного пространства;
- использование в образовательном процессе эффективных традиционных и инновационных педагогических технологий, ориентированных на активное включение ресурсов информационного образовательного пространства вуза и легко «встраиваемых» в ИОС вуза;
- формирование перспективных программ профессиональной подготовки студентов на базе использования потенциала формируемой информационной образовательной среды;
- дифференцированное использование возможностей формируемой информационно-образовательной среды вуза, связанное со специализацией по различным направлениям профессиональной подготовки студентов;
- организация деятельности учебно-методических подразделений вуза в интеграционном единстве с информационно-образовательной средой вуза;
- модернизация системы методической работы в вузе как основа организации процесса обучения студентов при использовании информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;
- использование практики консультирования, тьюторства и наставничества при работе со студентами с обязательной опорой на информационные ресурсы и возможности информационно-образовательной среды;

- выстраивание системы отношения между преподавателем и студентом на принципах поддержки и сотрудничества, использование разнообразных подходов и способов влияния на студентов: словесного, деятельностного, отношенческого (беседа, совместная деятельность, межличностные отношения, сотрудничество и взаимосвязь, партнерский стиль взаимоотношений), индивидуально-личностного подхода и т.д.;
- учет индивидуальных способностей будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в информационно-образовательной среде (выстраивание индивидуальной образовательной траектории в образовательном пространстве вуза);
- формирование устойчивой мотивации на развитие информационной составляющей в будущей профессиональной деятельности подготавливаемых специалистов;
- активизация ценностно-смыслового освоения информационных и коммуникационных технологий в аспекте будущей профессии;
- формирование у студентов ценностей информационной профессиональной культуры в учебной и внеучебной деятельности;
- развитие самообразовательной деятельности студента, нацеливающей его на более оптимальное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса в информационно-образовательной среде вуза, использование других индивидуально-ориентированных форм обучения;
- организация оптимальной взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной деятельности при интегративном использовании потенциала формируемой информационной среды;
- включение студентов в совместную деятельность, в том числе исследовательскую практико-ориентированную деятельность в рамках студенческого научного общества, сетевых научных сообществ, виртуальных лабораторий;
- взаимодействие с образовательными учреждениями города, области – другими вузами, школами, административными структурами и научными центрами для придания информационно-образовательной среде открытого характера, расширения возможностей оптимальной включенности в единое образовательное пространство;
- осуществление педагогического мониторинга информационной образовательной среды.

* * *

Создание креативных информационно-образовательных сред в вузах является важнейшим шагом к сближению науки, бизнеса и инноваций за счет эффективной подготовки подлинно креативного класса специалистов-

профессионалов, способных к производству новых идей, программ и проектов, активной инновационной деятельности, к дальнейшему развитию креативного менеджмента, креативной экономики, передовой российской науки.

Возможности такой среды связаны с наличием своеобразной стартовой площадки для личностного развития студентов различных профилей в плане активного раскрытия их креативных способностей, формирования необходимого в различных профессиональных направлениях творческого и креативного потенциала выпускаемых специалистов, привлечения уже на этапе вузовского обучения успешной и стремящейся к развитию талантливой молодежи к участию в разработке перспективных творческих проектов, идей, предложений, ориентированных на значительную креативную составляющую в их создании.

Креативная информационно-образовательная среда вуза – это важнейшая виртуальная площадка, обеспечивающая полноценное освещение теоретических и прикладных исследований в сфере развития креативности личности, формирования творчества у представителей различных профессий.

Подобная площадка обеспечивает проведение активной апробации современных методов и техник, ориентированных на креативное развитие студентов, создает условия для формирования креативной команды научных работников, педтехнологов, тренеров-консультантов, которые будут разрабатывать и адаптировать научно-обоснованные и практико-ориентированные системы развития креативности студентов.

В целом, создание креативно-ориентированных образовательных информационных сред в системе высшего профессионального образования фундаментально меняет подходы в организации обучения студентов, придавая процессу обучения большую прикладную направленность, оптимизированность и рационализм, информационную полноту, высокую актуальность в обеспечении необходимых компетенций, постоянный образовательный динамизм и содержательно-организационную гибкость.

В такой системе обучения ясно видится смысл субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента, преодолевающих совместно стереотипы и формализм в восприятии учебного процесса, открывающих для себя великую ценность процессов передачи и получения знаний, умений и навыков, как долгосрочного фундамента последующего становления, профессионального роста и развития специалиста, личностного осознающего необходимость обязательного включения в свою профессиональную деятельность творческого и креативного компонентов.

Переориентирование современной системы образования на формирование креативной личности создает мощную базу для ее полноценного развития и самореализации, самораскрытия и гармонизации, позволяет использовать многообразный ресурсный потенциал индивида, безболезненно адаптироваться к меняющейся социальной реальности, находить новые подходы

к решению возникающих проблем и трудностей, развиваться и самосовершенствоваться, не боясь неопределенностей и новизны, жить интересно и наполнено, сохраняя соматическое и психоэмоциональное здоровье, обеспечивая, в целом, совершенствование процессуально-методологической основы жизнедеятельности человека-творца.

Библиографический список к главе 2

1. Атанасян С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... д-р.пед. наук: 13.00.02. – М., 2009. – 498 с.
2. Ахметов Б.С., Калужный А.А. Особенности построения информационной образовательной среды в вузе // Материалы XIII Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк: ФНТО «Байтик», 2002. – С. 15-16.
3. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) / Т.А. Барышева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 54-63.
4. Белокрылова О.С., Дубская Е.С. Мировой опыт формирования креативной экономики и возможности его использования в России [Электронный ресурс] // Пространство экономики. – 2013. – № 4-2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mirovoy-opyt-formirovaniya-kreativnoy-ekonomiki-i-vozmozhnosti-ego-ispolzovaniya-v-rossii> (дата обращения: 10.04.2015).
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 188 с.
6. Использование информационно-коммуникативных и мультимедийных технологий в образовании: монография / Ю.Н. Ильина, Е.С. Рогальский, Е.В. Елисева, С.Н. Злобина [и др.]; под общей ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – 164 с.
7. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Владивосток, 2003. – 407 с.
8. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – 22 июня. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>.
9. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе [текст]: монография / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
10. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 1. – С. 11-14.

11. Кузин Д.В. «Другой» менеджмент. Метафизика современного управления. – М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2014. – 312 с.

12. Куцевол А.Н. Роль креативной среды в формировании творческой личности в ее онтогенезе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/5721-rol-kreativnogo-seredovischa-u-formuvanni-tvorchoyi-osobistosti-v-yiyi-ontogenezi.html> (дата обращения: 01.04.2015)

13. Литов А.С. Креативная образовательная среда с использованием информационно-коммуникационных технологий // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 18. – С. 204-210.

14. Лобанов Н.А., Наумов Д.И. Непрерывное образование в контексте становления креативной экономики // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 3. – С. 45-55.

15. Мальцев В.П., Шибкова Д.З. Методологические предпосылки развития учения о креативности // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 12. – С. 334-342.

16. Мельникова Е. В. Формирование образовательной информационной среды школы как средства повышения качества учебных достижений учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Иваново, 2006.

17. Менг Т.В., Лабунская Н.А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. – СПб.: Союз, 2001. – С. 3-23.

18. Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С.П. Новиков // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 32-38.

19. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: МГППУ, 2002. – 272 с.

20. Солдаткин В.И. Концепция региональной информационно-образовательной среды // Третья международная научно-методическая конференция «Новые информационные технологии обучения в региональной инфраструктуре». – Пенза: Изд-во Пензенского технологического института, 2000. – С. 9.

21. Суздальцев Е.Л. Применение современных технических средств как фактор повышения качества обучения / Е.Л. Суздальцев // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 125-126.

22. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Классика-XXI, 2005. – 430 с.

23. Фурин А.Г. Теоретические основы интеллектуального потенциала в условиях креативной экономики // Journal of scientific research publications. – 2014. – № 2 (6). – С. 59-62.

24. Щербина Е.Н. Проектирование этнорегиональных образовательных пространств педагогического вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2006_2/sherbina3.htm (дата обращения: 16.09.2011).

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Формирование нынешнего и будущего поколений специалистов для экономики информационного общества сопряжено с постоянным развитием системы профессионального образования, успешное обновление которого предполагает интенсивное внедрение новых образовательных технологий.

Концепция геймификации профессионального образования объективно обусловлена тенденцией перехода в новую «профессиональную эпоху», где каждый работник становится «человеком играющим», достигающим в системе определенным образом выстроенных геймерских стратегий (виртуальная карта предприятия, ролевые игры, квесты, очки, игровая символика персональный профиль, уровни) различных профессионально-игровых высот, статусных позиций, поощрений, бонусов и т.д. [22].

Наряду с общими технологическими изменениями, меняется и психологический портрет будущих специалистов – молодые люди с ранних лет вовлечены в мир цифровых технологий, что порождает новые образовательные запросы, делающие все более актуальными технологии игрового обучения, и этот фактор необходимо учитывать при разработке новых образовательных стратегий в высшей школе.

Система современного высшего образования бросает вызов преподавателям высшей школы, вынуждая их искать пути подготовки квалифицированных кадров в сжатые сроки. При этом задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом, включают в себя не только передачу образовательного контента, но и процесс вовлечения, стимуляции интереса к получению новых знаний в той или иной области.

Современные образовательные системы ставят перед собой цель создать гибкую модель обратной связи между преподавателем и студентом, а также повысить групповую активность и взаимодействие между самими студентами.

Целью нашего исследования является рассмотрение геймификации как эффективного инструмента профессионального образования, ее возможностей для усиления творческой и преобразующей составляющей в организации учебного процесса в современном вузе.

3.1. Технология геймификации: понятие, компоненты, принципы функционирования

Обратимся к обзору ряда имеющихся представлений о геймификации, позволяющих определить ключевые аспекты в понимании этой технологии.

История геймификации отсылает нас в 80-е годы 20 века – времени появления термина «геймификация», возникшего благодаря первому тестовому аналогу MMORPG-игры – онлайн-prg MUD (Multi-UserDungeon). Однако, игрофикация в современном понимании этого слова появилась только в 2003 году (К. Вербах), после создания компании Conundra с классом консультантов, предлагавшими использовать игровые технологии в производстве.

Настоящее рождение и признание геймификация получила только в 2010 году и «это случилось потому, что сообщество выросло и набрало критическую массу, «игрофикация» стала термином, который – на слуху, ряд специалистов сумели кристаллизовать и четко определить, что же это такое» [4].

На наш взгляд, наиболее приемлемым, с позиций общенаучного интереса и образовательной практики, выступает ряд определений геймификации (игрофикации, геймизации), приведенных в работах К. Вербаха, А. Кокарева, А. Мазелиса, А. Мешкова и других авторов [8; 14; 15; 20]:

- использование игровых элементов и техник игрового дизайнера в неигровых ситуациях;
- применение методов проектирования игры для неигровых областей – бизнес-процессов, социальных проектов, обучения;
- концепция применения игровых принципов и приемов в неигровых видах деятельности (подбор персонала, обучение, пропаганда здорового образа жизни);
- применение подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для неигровых процессов с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов и услуг;
- применение видеоигровых технологий в процессе выполнения неигровых задач.

Таким образом, *суть геймификации* состоит в применении игровых принципов и элементов, приемов, техник, подходов, видеоигр, компьютерных игр для неигровых задач, видов и областей деятельности.

Рассмотрим основные компоненты геймификации в представлениях ряда исследователей – И. Варениной, К. Вербаха, А. Салина, А. Мосина, А. Мазелиса и др.

Варенина И. рассматривает игру как некий процесс, в котором принимают участие две или несколько сторон, конкурирующих между собой и преследующих определенную цель. Использование сторонами той или иной стратегии может привести к победе или поражению [2].

Важна и другая сторона игры – это деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. В игре выделяют следующие структурные элементы: сюжет, роли, правила. Игроки распределяют роли и воплощают их согласно сюжету, подчиняясь определенным правилам.

Вербах К. представляет игру в виде пирамиды слоев, где

- верхний слой (уровень) – это Динамика (ограничения, эмоции, нарратив, прогрессия, отношения);
- средний – Механика (вызов, случай, соревнование, кооперация, обратная связь, добыча ресурсов, вознаграждение, транзакции, ходы, состояние выигрыша);
- нижний – Компоненты (достижения, аватары, бэджи, бои с боссами, коллекции, комбат, открытие нового контента, подарки и дарение, рейтинги лидеров, уровни, очки, квесты, социальные связи, команды, виртуальные товары и блага) [3].

Вербах К. отмечает в качестве важнейших элементов геймификации:

- возможность персонализации (аватары, кастомизация персонажа, настройка личного профиля);
- систему поощрений (нематериальная мотивация в виде ачивментов, уровней, зарабатывания уникальных наград);
- коммуникативную функцию (связь и отслеживание внутригруппового процесса друзей, соревновательные элементы).

Салин А. выделяет игровые компоненты геймификации, игровую механику и неигровой контекст.

Игровые компоненты геймификации – это подсчет очков, бэйджи (игровые элементы, показывающие игроку его особенные достижения, не сводящиеся к количеству баллов, им заработанных), уровни сложности и мастерства, таблицы лидеров, достижения, рейтинговые таблицы, индикаторы выполнения, виртуальные валюты, соревнования между участниками, награды [19].

Игровая механика – это постоянная обратная связь, игрок в нужный момент и в нужной мере получает информацию о результатах своей игры.

Неигровой контекст – цель, не сводящаяся к игровой, к зарабатыванию баллов, прохождению игровых заданий, квестов. Игрок автоматически делает что-то за пределами игры, выполняет цели, связанными с другими социальными практиками, для достижения научных, образовательных и менеджерских задач [19].

Мосин А. и Мазелис А. отмечают в качестве основных аспектов геймификации:

- динамику (игровые сценарии для активизации игрового поведения «здесь и сейчас»);
- механику (виртуальные награды, статусы, очки, виртуальные товары);
- эстетику (общее игровое впечатление, эмоциональная вовлеченность), социальное взаимодействие (коммуникационные техники);

- социальное взаимодействие (широкий спектр техник, обеспечивающих межпользовательское взаимодействие, характерное для игр) [15-16].

Мазелис А. выделяет основной принцип геймификации – обеспечение получения постоянной, измеримой обратной связи от пользователя, обеспечивающий возможность динамичной корректировки пользовательского поведения и, как следствие, быстрое освоение всех функциональных возможностей [15].

Многие исследователи игры отмечают мобилизацию и активизацию возможностей личности, реализацию ее творческого потенциала, так как игре присущи такие характеристики, как импровизация, дух соперничества, эмоциональная составляющая и удовольствие.

Нельзя не согласиться с утверждением И. Варениной о том, что значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, разрядкой, она способна перерасти в обучение, в творчество, в моделирование человеческих отношений [2].

В настоящее время наблюдается рост интереса к геймификации во всем мире – Китае, Индии, Канаде, Мексике, Южной Африке. Исследования группы M2 показывают, что рынок геймификации достигнет к 2016 году \$2,8 млрд. [6].

Важно отметить и тот факт, что геймификация внедряется в нашу жизнь через большое количество каналов доступа – Интернет, мобильную связь, тем самым, постепенно становясь неотъемлемой частью глобального информационного пространства и приобретая возможность круглосуточного доступа в любой его точке.

На сегодняшний день элементы геймификации активно применяются в управлении персоналом, инновационном менеджменте, маркетинге, продажах, поведении, пропаганде здорового образа жизни, персональных финансах и т.д.

Растущий интерес к геймификации объясняется желанием найти средство повышения вовлеченности персонала и привнести больше открытости в систему поощрений и вознаграждений в компаниях.

В геймификации используются такие игровые элементы, как постановка задач, обратная связь, уровни, творчество. Игроки набирают очки и баллы, что, в свою очередь, является стимулом для дальнейшего овладения предметом и материалом.

Исследования агентства Gartner позволили определить 5 основных отраслей, являющихся потенциальными объектами для внедрения геймификации на период до 2020 года: развитие и управление инновациями, управление производительностью сотрудников, глобализация продвинутого образования, саморазвитие, создание платформ для вовлечения и построения отношений с потребителями [14; 24].

3.2. Геймификация как средство активизации и интенсификации образовательного процесса в вузе

Выявленное нами многообразие компонентов геймификации продуцирует множественность возможностей, которые она несет для современного образования.

Так, в бизнес-обучении в качестве основных трендов геймификации исследователи выделяют ее интеграцию в полномасштабную стратегию обучения, обеспечивающую непрерывность и увлекательность учебного процесса, постоянную вовлеченность работников в непрерывное профессиональное образование; завоевание широкого круга областей корпоративной деятельности – лидерство, учет, программы адаптации новых кадров.

Происходит значительный рост «геймификации контента», насыщающего процесс обучения элементами игры. Тенденция сокращения длительности обучающих сессий делает более популярными простые и короткие игры со встроенными элементами обучения.

Вербах К. и Хантер Д. считают, что для получения «впечатляющих» результатов в геймификации должны применяться три внутренних мотиватора – уровни и накопление могут быть показателями компетентности и мастерства. Предоставление выбора и разных возможностей подпитывает стремление и свободе воли. Социальное взаимодействие (публикация в сети, бейджи) отвечает потребности в отношениях [4].

Дополняет это видение предлагаемая К. Вербахом система наградений в зависимости от действий пользователя («просто так», «за вовлеченность», «завершение действия», «за достижение»), периодичности вручения (непрерывный график, с фиксированным коэффициентом, фиксированным интервалом, непостоянные и нефиксированные награды), которая превращает систему поощрений игроков в настоящую и действенную систему мотивации [4].

Процесс вовлечения и мотивации получил название «геймификации образования» [2]. Опыт показал, что использование этого подхода позволяет значительно увеличить эффективность образовательного процесса.

Геймификация вузовского образования является несомненным плюсом в мотивационном привлечении нынешнего «играющего» поколения к реалиям будущей профессии, погружении через привычные им игровые технологии в систему учебных целей, задач, проблем, проектов, формирование ценностей профессиональной реализации и развития личности профессионала через специально выстроенную игровую реальность.

Значение игровой технологии невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, разрядкой, она способна перерасти в обучение, в творчество, в моделирование человеческих отношений. В современной высшей школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, настоятельно рекомендуется использование игровых технологий.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу приемов организации процесса обучения. При этом обучающая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующим ей результатом, который характеризуется познавательной направленностью.

Игровая форма учебных занятий выступает как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. Процесс обучения проходит как деятельность обучаемого, а, как известно, «Practice makes perfect».

Как свидетельствуют психологические исследования, то, что мы слышим, активно усваивается на 40 %, то, что видим, – на 50 %, если мы видим и слышим одновременно, то это запоминается на 70-75 %, а если мы это делаем сами, мы запоминаем на 92 %. Вот почему игровые методики так важны в процессе обучения на любом уровне.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых техник, служащих средством мотивации, стимулирования учебной деятельности. В игре нет преподавателя и студента. Там есть роли и действия, и все участники обучают друг друга и учатся друг у друга. Игровое обучение ненавязчиво. Как правило, к игре все открыты.

Карр-Челлмэн Э. выделяет основные моменты, присущие геймификации как мотивирующей к обучению технологии: отношение к ошибкам (обучающийся имеет право на ошибку), за неправильный ответ он не получает плохую оценку, мотивация – это вид какой-то награды, командная работа, вовлечение в обучение с помощью захватывающей игры [1].

Обучение, обогащенное игровыми технологиями:

- становится инновационным;
- меняет форму от традиционной к более гибкой и персонализированной;
- повышает интерактивность и автономность обучения;
- заставляет каждого обучающегося думать, быть внимательным, собранным и целеустремленным, ощущать себя частью чего-то большего, глубоко погружаться в процесс, постоянно развиваться и самосовершенствоваться;
- значительно улучшает контроль за успехами и достижениями;
- делает более справедливой и многомерной оценку всего реально достигаемого обучающимися с возможностью постоянного получения и анализа поступающих сведений об учениках за счет системы обратной связи в игре. Тем самым, геймификация является одним из способов использования новых технологий в организации учебного процесса.

Геймификация образования способствует лучшему восприятию и усвоению учебного материала, преодолению косности, инертности, консерватизма современного образования, превращая учебу в интересное, увлека-

тельное и даже захватывающее занятие, постоянно вовлекая обучающихся в образовательный процесс, создавая необходимый эмоциональный фон, наполненный чувством радости, счастья, позитивного настроения, устремленности к безстрессовому преодолению проблем, достижению целей и получению результатов [7].

Практика показывает, что геймификация обеспечивает полноценное, детальное и объемное изучение предмета в виртуальном пространстве через возможность побед и поражений, бонусов и переходов, отработки тех знаний и навыков, которые закрепляются опытом игры и обучения, могут быть оптимально и быстро использованы вне учебного процесса.

Важно отметить, что геймификация в образовании ориентирована на создание такой системы, в которой игровая успешность обеспечивается получением определенных знаний, умений, навыков, компетенций, переносимых в профессиональный мир.

Использование игровых технологий позволяет сделать образовательный процесс более функциональным за счет обучения на собственном опыте, погружения в те или иные элементы практики, проявления обучающимся деятельностной активности без излишней теоретизированности.

Вербах К. очень четко раскрывает суть данного аспекта геймификации, отмечая, что игрофикация – «это не превращение всего в игру. Она, наоборот, говорит: «ты в реальном мире, но давай сделаем твой опыт от него лучше». Она вычленяет какие-то ключевые моменты твоего опыта, делает их богаче, добавляет мотивации, но не уводит от реального мира» [4].

Геймификация организует получение постоянной, измеримой обратной связи от пользователя, которая гарантирует динамичную корректировку пользовательского поведения, быстрое освоение необходимых функций, операций и компетенций. При этом геймификация поэтапно изменяет, усложняет цели и задачи по мере приобретения пользователями необходимых знаний, навыков, компетенций, сохраняя эмоциональную, деятельностную, поведенческую включенность обучающегося в игровую процесс.

Создаваемое в геймифицированном обучении игровое сообщество выступает в качестве сообщества соревнующихся игроков, взаимно мотивирующих друг друга, оказывающих, одновременно, друг другу поддержку и помощь.

Геймификация опирается на создание легенды, некоторой истории с драматическими приемами, сопровождающей игровое приложение. Включение обучающегося в игровую историю создает ощущение активной причастности к игровым событиям, придает личную осмысленность его действиям и поступкам, рождает ощущение вклада в общее дело, формирует мотивацию к достижению поставленных в игре целей, заинтересованность в успехе, стимулирует желание в дальнейшем развитии и образовании.

Кроме того, в геймификации применяется поэтапное изменение и усложнение целей и задач по мере приобретения пользователями новых навыков и

компетенций, что обеспечивает развитие результативности при сохранении пользовательской вовлеченности.

Джи Д. отмечает роль феномена награды для обучения: «Вы ничему не научитесь, если у вас нет мотивации. А мотивация всегда принимает вид какой-то награды. Вы можете весело проводить время, зарабатывать игровые очки, но, в тоже время, игра поможет вам лучше понять такие абстрактные предметы как, например, алгебру» [20].

Мы считаем весьма справедливым замечание Э. Клопфера о том, что «выгода, которую мы получаем от системы наград, достаточно эфемерна. Мы награждаем учащихся за конкретные действия, которые они продолжают выполнять, пока получают награду; как только награда перестает выдаваться, модель поведения затухает... Внутренняя мотивация гораздо эффективней» [23].

Голи Ш., вспоминая период обучения в Вашингтонском университете так описывал роль геймификации в его собственной жизни: «Мы играли в специальные электронные игры, которые имитировали построение реального бизнеса – от рождения идеи до превращения ее в огромную компанию. Это был полезный опыт, развивающий навыки коммуникации в рамках бизнес-среды. Тот факт, что, спустя много лет, я в качестве главы крупной компании все еще вспоминаю те занятия, заставляет спросить: почему же подобный формат обучения не является общепринятым?» [9].

Безусловно, Ш. Голи прав в том, использование игровых технологий не являются достаточно распространенным явлением в образовании всех уровней, но, тем не менее, геймификация идет уверенными шагами вперед и завоевывает различные рынки. С 2002 года существует движение «Серьезные игры» (Serious games initiative), объединившее сообщества в частном секторе, образовании и армии, использовавших игровые технологии для тренингов и симуляций с неигровой целью. Успешно функционирует проект «Игры для изменений» (Games for change), использующий игры для запуска масштабных социальных изменений [4].

3.3. Образовательные проекты с элементами геймификации

Наиболее известными образовательными проектами, активно использующими элементы геймификации, являются:

- онлайн-ресурс по изучению английского языка (lingualeo.ru), который за короткий промежуток времени завоевал огромную популярность и стал значимым явлением в образовательном сегменте;
- сайт по обучению скоростной печати «Клавогонки», название которого выбрано не случайно – сам процесс обучения скоростной печати построен по аналогии с обычными гонками. При этом обу-

чающиеся могут осваивать материал самостоятельно или во время соревновательных «заездов» с другими «гонщиками». Элементы социализации выгодно отличают данный подход к обучению быстрой и безошибочной печати [15].

Российским проектом, который эффективно использует игровые механики для мотивации своих пользователей является проект HTML Academy – сервис интерактивного обучения HTML и CSS, ориентированный на то, чтобы сделать обучение интересным и увлекательным. Игровые механики проекта – постепенная подача информации, принцип постепенного усложнения, головоломки, мгновенная обратная связь, «перфекционизм», мини-игры, «сторителлинг», достижения и очки, рейтинги, открытые профили [17].

К успешно внедряемым в современную систему обучения игровым технологиям с многофункциональным пользовательским интерфейсом относятся проекты World of Warcraft, World of Classcraft (WoC), Minecraft [13].

Возможности программно-технического обеспечения предлагают преподавателям множество платформ, позволяющие реализовать на их базе идеи геймификации обучения. В этом плане можно отметить высокое качество и игровую функциональность таких платформ, как SAP Stream Work. Геймифицированная версия этой платформы обеспечивает внедрение игровой динамики в инструменты принятия решений («метод мозгового штурма» и «быстрый фокус»), в метод «мозгового штурма» были добавлены такие игровые элементы как список лидеров, достижения, шкала прогресса, инструмент «быстрый фокус» был дополнен игровыми элементами «очки», «списки лидеров», «достижения» [14].

Известным проектом является онлайн платформа для обучения сотрудников – Академия Лидерства Делойт (Deloitte Leadership Academy) – инновационная обучающая программа для более, чем 10 000 управленцев в 150 странах мира.

Мазелис А. отмечает в своих работах игровую платформу Энкаунтер, «так как она отражает основные тенденции в развитии систем геймификации, в том числе позволяет геймифицировать в учебном процессе сдачу студентами теории и даже практики» [15].

Рассматриваемая игровая платформа представляет собой Интернет-приложение, позволяющее реализовывать игры в различных форматах. Одной из важных черт этой платформы является наличие рейтингов, очков и других стимулирующих элементов для поддержания интереса к работе в системе. Платформа дает возможность создавать виртуальные игры по заданным авторским правилам. Например, в рамках учебных дисциплин традиционные теоретические контрольные работы могут быть заменены на электронные игры в среде Энкаунтер. При этом обычная форма вопросов заменяется на игровую. Один из принципов таких игр – соперничество с другими участниками за места в игре. Имеется возможность поощрения для наи-

более успешных студентов. Кроме того система включает элементы социализации – форум, личные сообщения, а также специальное окно для сообщений автору (модератору) игры.

Практика нашей работы показывает, что по любой вузовской дисциплине можно придумать интересные игры и ввести технологию геймификации в учебный процесс.

Как это сделать? Вариантов много, один из них – создание специальных геймифицированных курсов с использованием самого обычного MS PowerPoint.

Этот инструмент, хорошо знакомый многим преподавателям и студентам, предлагает широкие возможности для обучения. При создании специализированного электронного контента, помимо изображений и текста MS PowerPoint позволяет создателю курса использовать библиотеку встроенных фигур, анимации, эффектные переходы, функции вставки в презентацию видео и аудио-материалов, не говоря уже о гиперссылках и триггерах. Этот мощный арсенал дает возможность преподавателю интерактивно взаимодействовать с обучаемым (игроком), не привлекая к созданию геймифицированного курса программистов.

Если же стандартных возможностей PowerPoint не хватает для реализации задуманных игровых приемов, программы iSpring Suite помогут расширить возможности PowerPoint и существенно обогатить геймифицированный курс:

- Добавить тесты для оценки знаний в баллах. Тесты могут быть ограничены по времени и содержать штрафные баллы.
- Использовать библиотеку персонажей и дополнительные возможности визуального представления контента, например, в виде книги с перелистываемыми страницами или глоссария.
- Вставить в курс веб-объект (ссылку на любую размещенную в интернете страницу или программный компонент), флэш-ролик или YouTube видео.

Подача материала в форме игры или симулятора диалогов привлекает внимание обучающихся и помогает лучше усвоить материал.

Рассмотрим поэтапно процесс создания геймифицированного учебного курса с помощью MS PowerPoint и iSpring Suite:

1. Создаем шаблоны слайдов, описывающих стили общения и психотипы игровых персонажей. Добавляем на слайды изображения, текстовые блоки, фигуры с надписями в качестве кнопок.
2. После создания всей структуры слайдов к объектам (кнопкам) применяем гиперссылки. Настраиваем переходы и анимации. Чтобы обучающий курс был более реалистичным, вместо стандартных изображений, используем подходящих персонажей из коллекции iSpring Suite.

3. Затем добавляем тест для проверки знаний. В редакторе тестов iSpring настраиваем оформление вопросов: добавляем фоновые изображения, персонажей, текст вопросов и варианты ответов. Тест обогащает курс дополнительными элементами геймификации: ограничение по времени и получение баллов в зависимости от количества правильных ответов.
4. Курс готов. Однако его нужно сделать доступным для широкой аудитории, чтобы студенты могли проходить обучение в удобное для них время. Для этого можно сконvertировать созданный в PowerPoint курс в веб-формат (Flash / HTML5) с помощью iSpring. А затем разместить его на сайте, блоге или загрузить в облачное хранилище или систему дистанционного обучения. При сохранении курса в формате HTML5 он станет доступен для прохождения не только на компьютере или ноутбуке, но и со смартфона или планшета.

Интересен опыт применения игровых элементов при проведении занятий по дисциплине «Начертательная геометрия» О. Томиловой» [21].

Игровые элементы представляют механику и динамику в процессе обучения, благодаря которым осуществляется вовлечение участников в процесс обучения и мотивация их для его прохождения. Располагая ограниченным набором средств и ресурсов для реализации геймификации в обучении студентов начертательной геометрии автором, за основу была взята её концепция.

Для построения процесса геймификации курса О. Томиловой были выделены следующие задачи [21]:

1. Создать стимулы для посещения лекций.
2. Эффективно использовать время, выделенное для самостоятельной работы студентов.
3. Создать правила для прохождения учебного курса обучаемыми, связать итоговую оценку с результатом их деятельности.
4. Организовать и упорядочить процесс обучения.
5. Предоставить студентам возможность контролировать свой прогресс.
6. Повысить качество выполняемых студентами графических работ.

В качестве основной цели геймификации при разработке рассматриваемого курса О. Томилиной определена организация учебной деятельности студентов, мотивирование их на своевременное выполнение заданий и стремление получить высокую оценку за контрольные блоки заданий. В качестве дополнительных целей определены: сбор информации о времени, которое затрачивает обучаемый на выполнение тестовых заданий, степень его заинтересованности выстроенным процессом обучения.

При этом потенциал геймификации определяется:

- повышением активной деятельности студентов, стимулированием их на получение бонусных баллов;

- стимулированием общения внутри учебной группы;
- создание условий для проверки и коррекции знаний участниками в процессе прохождения курса;
- формированием ощущения прогресса и чувства удовлетворения от затраченных усилий и полученного в итоге результата.

Целевое поведение участников: студент для достижения результата проходит все этапы контрольных точек. В ходе преодоления уровней (7 показателей эффективности работы студента) обучающиеся зарабатывают бонусы или наоборот – штрафные баллы, а текущая оценка – отражает уровень их достижений. Прогресс фиксируется в таблице группы пользователей, где отражаются показатели (оценки) за пройденные контрольные задания, набранные бонусные баллы, текущая оценка и статус. Приводится средний показатель для группы, что позволяет ввести соперничество – за лучшую группу (подгруппу).

К игровым элементам, формирующим механику процесса в рассматриваемом случае относятся:

- Вызов (цель для достижения – максимально возможная оценка, получаемая при соблюдении правил прохождения курса).
- Задания, тесты.
- Соревнование (между участниками и подгруппами).
- Сотрудничество (выполнение работы над ошибками, взаимопомощь при решении задач).
- Обратная связь (информация об успехах игрока).
- Накопление ресурсов (накопление показателей знаний).
- Вознаграждения (бонусные баллы).
- Состояние победы (суммарный показатель баллов, текущий показатель знаний с учётом бонусов, итоговая оценка, статус).

Игровую динамику обеспечивают:

- ограничения (ограничение на выполнение контрольных заданий);
- эмоции (любопытность, дух соперничества, разочарование, счастье);
- повествование (последовательная, непрерывная сюжетная линия);
- продвижение (рост игрока и его развитие);
- отношения между игроками.

В качестве вспомогательных методов О.Томилиной применялись: гибридное обучение и интерактивные формы проведения занятий. Используемые технические средства: интерактивные тесты в формате Flash, облачные сервисы Google Docs – для создания электронной таблицы «Прогресса» и её отображения на странице сайта, доступной для просмотра студентами.

Рассмотрим принятую разработчиком курса стратегию и заимствованные игровые элементы геймификации более подробно.

Правила прохождения курсов (правила игры):

- Учёт посещаемости лекций, если студент пропускает более 30 % лекций его текущая оценка снижается на один балл.
- На выполнение тестов и графических работ отводится две недели, за задержку сдачи графических работ на одну неделю – снимается 1 бал, две недели – 2 балла, работы, сданные позднее, в зависимости от правильности их выполнения, оцениваются либо удовлетворительной оценкой, либо неудовлетворительной, в этом случае работа возвращается студенту для её доработки.
- Для получения допуска к экзамену необходимо пройти все контрольные точки и решить все задачи. Для достижения максимальной оценки знаний, необходимо участвовать в бонусной программе, при достижении 35 баллов, студенту присваивается статус – «эксперт», на основании достигнутых результатов выставляется итоговая оценка «отлично». Бонусная программа доступна для всех обучающихся по дисциплине «Начертательная геометрия».
- Бонусные баллы начисляются за активную работу на лекциях и практических занятиях за правильные ответы на вопросы лектора, за нетривиальность решения задач, студентам, решившим задачи в числе первых, студентам-консультантам, проверяющим правильность выполненной работы над ошибками, за профильные олимпиады и конференции начисляется от 4-х до 5-ти бонусных баллов.
- В противовес бонусным баллам, применяется система штрафов. Штрафные баллы понижают оценку. Они начисляются за невыполненную работу над ошибками, за непредоставленную на контроль рабочую тетрадь, за пустой конспект в тетради студента во время лекционных занятий.
- Итоговая оценка складывается из среднеарифметического показателя работы студента в течении семестра с учётом полученных бонусных баллов и оценки полученной во время экзамена, таким образом студент может либо улучшить, либо ухудшить показатель своих знаний за счёт экзамена.
- Количество прохождений тестов не учитывается, тесты сдаются дистанционно в удобное для студента время, в таблице достижений студентов отражается последний результат на момент окончания даты тестирования, оценка деятельности студентов, не прошедших своевременно тестирование оценивается в 2 балла и не исправляется. После подведения итогов, тест остаётся доступным для обучающихся и может быть использован для подготовки к экзамену в качестве тренажёра.

В результате внедрения рассмотренной игровой механики в процесс обучения студентов начертательной геометрии О. Томилиной удалось добиться впечатляющих результатов [21]:

1. Повысить успеваемость на 18 %.
2. Повысить уровень прилежания студентов:
 - все студенты вели конспекты лекций, а некоторые из них при построении эппор использовали, для большей наглядности, цветные карандаши и ручки;
 - удалось свести к минимуму пропуски лекционных занятий, всего 6 % студентов из всей группы, численность 34 человека пропустили более 30 % лекций;
 - средний показатель оценок за графические работы близок по своему значению к оценке «хорошо», составил – 3,8;
 - 70 % студентов уложились в график сдачи заданий, 30 % студентов сдавали с задержкой;
 - 97 % по результатам опроса, выразили позитивное отношение к предложенной стратегии обучения;
 - 97 % студентов вовремя получили допуск к экзамену и лишь один студент не вышел на экзамен.
3. Создать конкурентную среду, дисциплинировать обучаемых и мотивировать их на получение знаний.

Мы считаем, что данный опыт может быть полезным для организации занятий и по другим дисциплинам в вузе.

Примером масштабной комплексной ролевой образовательной игры может служить авторский игровой проект (авторы-разработчики Е.В. Елисеева, С.Н. Злобина И.И. Щерба и др.) – межвузовский, студенческий Интернет-фестиваль «Поколение.RU в Брянске», реализуемый нами на базе Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского с 2000 года.

Интернет-фестиваль – это комплексная инновационная, образовательная технология, с полноценной игровой природой реализации, особой праздничностью, подчиненностью единой концепции и тематике, регламентированностью и правилами игрового поведения участников, состязательностью, множественностью используемых демонстрационных форм, сетевым характером взаимодействия, наличием специализированной информационной платформы – Интернет-портала «Планета Креатива» www.planetakreativa.ru, многофункциональностью как коммуникационного, учебно-методического и исследовательского центра [10-12].

Игровой контекст Интернет-фестиваля – это реальные и сетевые «команды-лаборатории», «инновационные предприятия», «научные центры» с системой социальных и профессиональных ролей лидеров, капитанов, научных сотрудников, специалистов по проектированию, креативных специалистов, специалистов по рекламе и рг-продвижению, веб-дизайнеров, психологов, социологов и т.д.

Увлеченность, соревновательность, включенность в игру, заинтересованность, позитивный эмоциональный фон на Интернет-фестивале «Поко-

ление.RU в Брянске» создается различными игровыми мероприятиями – web-квестами, программой «Экстремальный Интернет», учебными играми, ролевыми бизнес-играми, экономическими играми, кибер-играми, фасилитацией, экспресс-психологическими играми, рг-митингами, речевками, девизами, флешмобами, костюмированными шествиями, культурными программами, командной атрибутикой и символикой, электронными визитками и представлениями [18].

У каждой команды есть свои аватары, представленные на портале Интернет-фестиваля, командный профиль с текущими достижениями и разработками, заполняемый командой на личной веб-странице портала и в странице в социальной сети «ВКонтакте». Обратная связь с участниками организована через публикуемые на портале «Планета Креатива» материалы команд, электронную почту, skype, youtube, социальные сети, комментарии на портале и веб-страницах команд, участие в чатах и форумах, обсуждение в игровых сетевых группах сети «ВКонтакте» и т.д.

Ежедневно на портале «Планета Креатива» ведутся рейтинги команд по различным игровым номинациям и направлениям деятельности, определяются текущие рейтинги лидеров – капитанов, успешных игроков-специалистов, публично и через Интернет-портал фестиваля производятся поздравления участников и команд по отдельным этапам фестиваля.

На фестивале разработаны номинации на награждение участников и команд Интернет-фестиваля (более 30 номинаций – «лучшая команда», «лучший проект», «лучший капитан команды», «лучшая научная лаборатория», «лучший рекламный ролик команды» и т.д.) по различным направлениям работы участников с разработанной системой экспертного оценивания по множеству критериев и параметров – графический и рекламный дизайн, зрелищность, режиссура, оригинальность, креативность, новаторство, командность и т.д.

Для отдельных участников и команд предусмотрена система ценных призов, подарков, наград, грамот, кубков.

Идеи команд и участников продвигаются в проекты с серьезным финансированием, а сами участники получают возможность включаться в проектные команды с высоким индексом реализации через сотрудничество с инновационными центрами и фондами.

Неигровой контекст Интернет-фестиваля направлен на достижение образовательных, воспитательных и научных задач.

Основной результат фестиваля – это создание участниками реализуемых и актуальных проектов. С этой целью работает целая команда консультантов по социально-экономическому проектированию, ведению научных исследований, рг-продвижению, организации защиты и создания презентации, управлению командами и лидерству, web-дизайну, сетевой журналистике [18].

Кроме того, в данном контексте Интернет-фестиваля действуют виртуальные научные лаборатории, готовятся научные доклады и статьи, прово-

дятся психологические и социологические исследования, бизнес-тренинги, научно-практические конференции, круглые столы, дискуссии, встречи с представителями бизнеса и науки, мастер-классы, онлайн-консультации, создаются специализированные информационные ресурсы, помещаемые на портале Интернет-фестиваля.

За длительную историю Интернет-фестиваля в нем приняло участие более 1700 участников, 10 вузов России, Украины и Белоруссии, создано около 150 проектов социальной, социально-экономической, инновационной, научной, образовательной, воспитательной, патриотической направленности, накоплена обширная эмпирическая база данных социологических и психолого-педагогических исследований процесса и результатов Интернет-фестиваля, опубликованы научные статьи студентов и преподавателей, рабочие книги участника, монографические и методические работы [18].

Интернет-фестиваль «Поколение.RU в Брянске» позволил создать целостную игровую концепцию с высокой вариативной модульностью, организационной структурой, бизнес-процессами, комплексом игровых, воспитательных, образовательных мероприятий, игровых ролей и процедур, диагностическим инструментарием, мониторингом оценки эффективности, системой поощрения участников, методикой подготовки и консультирования организаторов, экспертов и участников фестиваля.

Как видно, игры такого плана выполняют почти все функции, выделяемые исследователями игр:

- Функция самореализации человека в игре – одна из самых основных. Игра важна как сфера реализации себя как личности. Именно в этом плане более значимым является сам процесс, а не результат, дух соперничества и возможность самореализации при достижении цели.
- Терапевтическая функция игры. Игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у человека в поведении, в общении с окружающими, в учении. Оценивая терапевтическое значение игровых приемов, Д.Б. Эльконин писал, что эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает индивид в ролевой игре.
- Функция коррекции в игре. Психологическая коррекция в игре происходит естественно, так как все участники находятся в равных условиях: здесь нет сильных и слабых студентов, но есть сюжет и роли, и цель игры их объединяет. Зачастую слабые студенты готовятся лучше, чем сильные, и несоответствие стирается.
- Социокультурная функция. Студенты учатся взаимодействовать друг с другом в процессе игры, повышают уровень развития своей информационной культуры.
- Развлекательная функция игры. Развлекательная функция игры связана с созданием благоприятной атмосферы, душевного спокойст-

вия и радости как защитных механизмов, то есть стабилизации личности, что помогает обрести уверенность в себе и получать удовольствие от раскрытия собственного потенциала.

Проводимые нами ежегодные социально-психологические исследования показали, что студенты – участники Интернет-фестиваля выделяют в качестве традиционных ожиданий от этой игры такие, как «завести новых друзей», «сделать что-то полезное для общества», «реализовать себя», «интересно и с пользой провести время».

Участники отмечают в социологических анкетах (исследования 2015 года), что фестиваль помог им познакомиться с новыми и интересными людьми (30 %), научил работать в коллективе (10 %), позволил получить новую полезную информацию по различным учебным дисциплинам (10 %), способствовал развитию творческого мышления (10 %).

В качестве итоговых результатов студенты-участники выделили следующие:

- смогли на фестивале «реализовать себя»;
- испытали «бурю эмоций»;
- получили «заряд энергии для разработки и реализации проектов»;
- у них «появились новые друзья»;
- «приобретены навыки в создании и реализации новых идей и проектов»;
- «получили много новой информации»;
- «занимались любимым делом»;
- «много работали», «знакомились и общались с новыми и интересными людьми, которые помогали в реализации идей»;
- «интересно и с пользой проводили время»;
- «творили что-то полезное для общества»;
- «работали в интересном коллективе над серьезной задачей»;
- «научились распределять обязанности»;
- «стали сплоченной командой»;
- «Интернет-фестиваль сыграл значимую роль в будущей жизни и карьере».

Многолетний успешный опыт проведения комплексной игровой программы «Студенческий Интернет-фестиваль» показал, что технология геймификации может быть успешно транслирована в систему вузовского обучения на любом уровне – локально-вузовском, межвузовском, российском, международном.

* * *

Проведенные нами исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Геймификация – неотъемлемый тренд развития информационного общества, захватывающий все сферы экономики, управления, науки, образования, социального развития.

2. Геймификация в высшей школе позволяет создать такую информационно-обучающую среду, которая способствует самостоятельному, активному стремлению студентов к получению знаний, профессиональных навыков и умений, таких как критическое мышление, умение принимать решения, работать в команде, быть готовым к сотрудничеству. Таким образом, геймификация помогает раскрыть творческие способности и мотивирует самообразование.
3. Геймификация является эффективным инструментом совершенствования профессионального образования в вузе, поскольку позволяет улучшать усвоение учебного материала, вовлекать обучаемых в учебный процесс, делая его интересным, обеспечивает системное, непрерывное, глубокое изучение предмета, формирует личность через опыт поражений и ошибок, осуществляет корректировку ее поведения, формирует систему знаний, навыков и компетенций, переносимых в практику жизни. Обучение через геймификацию становится инновационным, гибким, персонализированным, автономным, справедливым в оценке достижений и мотивации, развивает коммуникации, самостоятельность и активность обучающихся, способствует их саморазвитию.
4. В мире постепенно растет число образовательных проектов, пользующихся элементами геймификации, создаются новые образовательные приложения с использованием игровых методик, разрабатываются игровые технологии с многофункциональным пользовательским интерфейсом, модифицируются под идеи геймификации обучающие платформы.
5. Созданный и реализованный авторами игровой, образовательный проект студенческого Интернет-фестиваля «Поколение.RU в Брянске» является примером геймификации профессионального образования и использует большинство компонентов, характерных для игрофикации при сохранении возможности реализации образовательных, воспитательных, научных задач.
6. Структура, игровое и образовательное содержание Интернет-фестиваля, методика, опыт его проведения могут быть перенесены в любое образовательное учреждение при сохранении высокой результативности и получении множества эффектов, свидетельством чему выступают результаты психолого-педагогического и социологического исследований участников Интернет-фестиваля.
7. Объединение усилий ученых разных стран поможет создать эффективную концепцию геймификации современного образования и сформировать класс специалистов, готовых успешно внедрять ее в практику работы вузов и школ.

Библиографический список к главе 3

1. Биндюкова Т.А. Тенденции развития геймификации в области дистанционного обучения в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс] // XXV Международная конференции «Применение новых технологий в образовании». – Режим доступа: <http://tmo.ito.edu.ru/2014/section/233/94732/>.
2. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – Том 6, № 6 (Часть 2). – С. 314-317.
3. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
4. Вербах К. Геймификация: краткий курс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lrpg.ru/post/92714618092#.VVzPmjfWv14>.
5. Ветушинский А: Геймификация всей страны. Какие задачи и для чего решает философия видеоигр [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lenta.ru/articles/2014/01/03/gamification/>.
6. Вишневская А. 5 трендов геймификации в 2014 году [Электронный ресурс] // Научно-практический журнал об управлении и развитии персонала «Компетенции». – Режим доступа: <http://hr-media.ru/5-trendov-gejmifikatsii-v-2014-godu/#>.
7. Воробьев А. Технологии и преимущества геймификации электронного обучения. Сайт сообщества e-Learning PRO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.elearningpro.ru/profiles/blogs/2187575:BlogPost:125145.
8. Геймификация: три способа использования игр HR-службой [Электронный ресурс] // Портал Trainings.ru – тренинги, семинары, обучение и развитие персонала в ваших организациях. – Режим доступа: www.trainings.ru/library/exclusive/?id=14803.
9. Голи Ш. Может ли геймификация спасти образование? [Электронный ресурс] // Сайт «Образование сегодня». – Режим доступа: <http://www.ed-today.ru/poleznye-statii/100-mozhet-li-gejmifikatsiya-spasti-obrazovanie>.
10. Елисеева Е.В., Злобина С.Н. Социальное проектирование на студенческом Интернет-фестивале «Поколение.Ru в Брянске» // Информационные технологии в образовании: Сборник трудов участников XIV Международной конференции-выставки ИТО 2004. Часть III. – М.: МИФИ, 2004. – С. 188-190.
11. Елисеева Е.В., Злобина С.Н. Студенческий Интернет-фестиваль «Поколение.RU в Брянске»: новые перспективы развития [Электронный ресурс] // XV конференция-выставка «Информационные технологии в образовании». Сборник трудов участников конференции. Часть III. – М.: МИФИ, 2005. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/I/2/I-2-5188.html>.
12. Злобина С.Н., Елисеева Е.В. Использование инновационных образовательных технологий в системе вузовского обучения [Электронный ресурс] // XVI конференция-выставка «Информационные технологии в образовании».

Сборник трудов участников конференции. Часть III. – М.: МИФИ, 2006. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6377.html>.

13. Измествьева Е. Пять лучших материалов о геймификации образования в 2013 году [Электронный ресурс] // Сайт «Теплица социальных технологий». – Режим доступа: <http://te-st.ru/2014/01/22/best-education-gamification-2013>.

14. Кокарев А.Н., Мешков А.А. Анализ использования геймификации в системе внутреннего маркетинга [Электронный ресурс] // Креативная экономика. – 2013. – № 10 (82). – С. 15-25. – Режим доступа: <http://old.creativeconomy.ru/articles/30088/>.

15. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении // Качество профессиональной подготовки через диалог системы высшего образования и профессиональной среды. – Владивосток: ВГУЭС, 2013. – 4 с.

16. Мосин А. Плюс геймификация всей страны? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ukrbanks.info/kolonka/Plyusgyaumifikaciya-vsyaustраны.html>.

17. Ница А. Геймификация в образовании: 10 игровых механик HTML Academy, которые вы успешно можете использовать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://te-st.ru/2014/06/02/html-academy-gamification/>.

18. Развитие творческой самостоятельности студентов в системе вузовского обучения на примере игровой педагогической технологии Студенческого Интернет-фестиваля «Поколение.RU в Брянске»: монография. – Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2015. – 214 с.

19. Салин А. Геймификация: как это работает [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thezis.ru/geymifikatsiya-kak-eto-rabotaet.html>.

20. Способна ли геймификация спасти систему образования? [Электронный ресурс] // Сайт «Образование сегодня». – Режим доступа: www.ed-today.ru/poleznye-statii/108-sposobna-li-gejmifikatsiya-spasti-sistemu-obrazovaniya.

21. Томилова О.В. Опыт применения концепции геймификации для повышения эффективности учебных занятий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2015/papers/94/>.

22. Тренды будущего: распределенное робопроизводство, геймификация, спортивный Интернет [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://habrahabr.ru/post/153797/>.

23. Ширшова Л. Геймификация образования из первых уст: отвечает профессор MIT [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://newtonew.com/discussions/gejmifikacija-obrazovaniya-iz-pervyh-ust-otvechaet-professor-mit>.

24. Burke V. Gamification 2020: What Is the Future of Gamification? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gartner.com/id=2226015>.

**ПРОБЛЕМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

Физическое воспитание и область деятельности, предусмотренная в диапазоне физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой политики, охватывающей физическую культуру и спорт, – это целенаправленный педагогический процесс по приобщению молодежи к ценностям как, в частности, физической культуры, так и к ценностям общенародной культуры общества [10; 11]. Физическая культура и спорт на современном этапе важны не только с точки зрения познания молодежью канонов и ценностей, важных для общества в целом. В связи со снижением уровня здоровья студенческой молодежи и недостаточным уровнем развития физических качеств становится востребованной именно физическая культура каждой личности, предусматривающая приобщение к двигательной активности, здоровому образу жизни, заботе о собственном здоровье [7; 8; 13].

Современные представления о физической культуре личности не ограничиваются понятиями здоровья, развития физических качеств, морфофункциональных возможностей организма и двигательных способностей. Наряду с ними, важнейшими компонентами формирования физической культуры молодежи становятся мировоззрение, мотивационная сфера личности, широта и глубина знаний в области физической культуры и спорта, акцент на успешность будущей профессиональной деятельности, то есть это та сфера, в которой закладываются корни гуманизации и гуманитаризации образования в процессе физического воспитания студентов.

В Советском энциклопедическом словаре физическая культура рассматривается как часть общей культуры общества, образа жизни человека, а также как одна из сфер спектра социальной деятельности, направленная на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека, его духовных сил, включающая следующие составные показатели самосостояния в обществе: «... уровень здоровья и физического состояния людей, степень использования физической культуры в сфере воспитания и образования, в производстве, быту, а также спортивные достижения» [19]. Согласно Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» физическая культура – это «составная часть культуры, область социальной деятельности, представляющая собой совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых и используемых обществом в целях физического развития человека, укрепления его здоровья и совершенствования его двигательной активности» [19].

Понятие «физическая культура» необходимо анализировать в тесной взаимосвязи с общим понятием «культура», которое в специальной научно-методической литературе рассматривают как определенные виды деятельности человека (общества), так и средства и методы, созданные в обществе, а также ее результаты, представляющие ценность для личности и общества. Человек по отношению к культуре представляется как ее носитель, потребитель, создатель.

В Советском энциклопедическом словаре понятие «культура» определяется как исторически определившийся уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [19].

При множестве зачастую противоречивых взглядов на понимание культуры наиболее интегративными признаются следующие:

- концепция культуры, основанная на раскрытии процесса культурного развития, связывающегося с деятельностью, направленной на физическое совершенствование человека;
- концепция, акцентирующая внимание на духовном производстве, базирующемся на системе потребностей, способностей, деятельности, отношений и т.д.;
- концепция, основанная на сознательной организации и управлении поведением и жизнедеятельностью людей, заключающаяся в методологических подходах к воспитанию личной физической культуры, основным путем воспитания которой является целенаправленное воздействие на мотивационную сферу личности.

Признается согласованность этих концепций с общим процессом культурного развития общества. Отмечается связь культуры с духовным производством, с преобразованием природной, социальной сферы, а также самого человека. Поэтому с точки зрения ряда ученых вышеуказанные концепции могут служить основой для изучения разнообразных сторон физической культуры человека с позиции медико-биологического, педагогического, психологического, социологического, культуроведческого и философского подходов [5]. Некоторые ученые предпринимают попытки сформировать более интегративное представление о сущности физической культуры, которое базируется на вышеуказанных концепциях, синтезирующих одностороннее представление о физической культуре в единую системную модель [4].

Как отмечает Э.М. Казин, физическая культура опирается на научные данные о физических и психофизиологических возможностях организма, на специальную материально-техническую базу, способствующую их проявлению и развитию. Физическая культура, понимаемая как часть общей культуры человека, имеет специфическую цель – физическое совершенствование личности, и направлена на гармоничное развитие всех природных способностей и морального духа человека [7].

Одним из основных компонентов физической культуры является **физическое воспитание** – неотъемлемая часть формирования общей и профессиональной культуры современной молодежи, системы ее гуманистического воспитания. Наряду с физическим воспитанием – видом воспитания, специфическим содержанием которого являются обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в овладении физкультурными знаниями – в физической культуре выделяют следующие **компоненты**:

- **спорт** – собственно соревновательная деятельность, специфической формой которой является система соревнований, сложившаяся исторически с целью выявления и унифицированного сравнения человеческих возможностей, а также многогранное общественное явление, выступающее сферой подготовки человека к различным видам деятельности, расширения и укрепления международных связей, удовлетворения духовных запросов человека, средством эстетического и этического воспитания;
- **физическая рекреация** – отдых, восстановление сил с помощью средств физического воспитания;
- **двигательная реабилитация** – специально направленное использование физических упражнений в качестве средств лечения заболеваний, а также восстановления функций организма, нарушенных или утраченных вследствие заболеваний [18].

В ходе теоретического анализа научной и методической литературы по проблеме исследования нами были отмечены различные подходы к выявлению сущности компонентов физической культуры. В частности, отмечается связь физической культуры:

- во-первых, с деятельностью, направленной на физическое совершенствование человека;
- во-вторых, с совокупностью интеллектуального, социально-психологического и двигательного компонентов, с системой потребностей, способностей, деятельности, отношений и институтов, базирующейся на развитии физических качеств, с формами ее организации. Лубышева Л.И. и Пономарев Г.Н. рассматривают физическую культуру с деятельностной и результативной сторон, в единстве предметных и личностных ценностей. Вышерассмотренные точки зрения обусловлены разнообразием функций физической культуры и их важностью для современного человека [9; 15].

«Физическая культура в жизни общества выполняет ряд важнейших функций. **Развивающая** функция состоит в совершенствовании всех физических сущностных сил человека, включая мышечную и нервную системы, психические процессы, способность ориентироваться в пространстве в экстремальных ситуациях, адаптироваться к изменяющимся условиям и т.д. **Вос-**

питательная функция физической культуры направлена на укрепление выносливости и закалки морального духа человека. Физическое здоровье обеспечивает ощущение полноты радости жизни, успех в труде и творческой деятельности. Занятия физической культурой должны быть органично связаны с высшими нравственными целями и благородными стремлениями. **Образовательная** функция заключается в том, чтобы ознакомить человека с теорией и историей физической культуры, ее значением в жизни личности; разнообразными видами физической культуры и спорта как средством удовлетворения физических и духовно-эстетических потребностей» [7].

Современный подход к совершенствованию физического воспитания молодежи, всецело учитывающий направленность каждой из вышеуказанных функций, является приоритетным в формировании физической культуры и спорта как вида общей культуры молодого поколения, здорового образа жизни и спортивного стиля жизнедеятельности. Особую актуальность это приобретает в условиях переустройства российского общества. Технический прогресс XX и XXI веков, в частности, механизация, автоматизация, компьютеризация, коренным образом изменил условия жизни человека. Прежде всего он вызвал к существованию такое социально-биологическое явление как «гиподинамия» – существенное уменьшение объема двигательной активности современного человека. Это произвело ощутимый резонанс в рамках **оздоровительно-гигиенической** и **общекультурной** функций физической культуры, которая «обусловлена тем, что в современных условиях жизни у многих людей, в связи с дефицитом активного действия, развивается гиподинамия, снижается сопротивляемость организма», утрачиваются физические кондиции [7].

Общеизвестно, что в последние годы наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности учащейся и студенческой молодежи. «По данным научных исследований лишь около 10 процентов молодежи можно считать здоровыми, около 40 процентов страдают хроническими заболеваниями» [19].

Как отмечает Э.М. Казин и другие исследователи, наблюдается «тенденция к росту заболеваемости по таким нозологическим формам, как ожирение, миопия, плоскостопие, нервно-психические расстройства и аллергические заболевания» [6].

Сокращение сети физкультурно-оздоровительных учреждений, спортивных клубов, коммерциализация спортивных центров с повышением стоимости тренировочно-оздоровительных услуг привели к снижению двигательной активности различных групп населения, в том числе и студенческой молодежи, развитию хронических заболеваний, прогрессированию физических дефектов, ухудшению физической подготовленности.

Согласно докладу В. Щербакова можно сделать заключение о том, что на ступени высшего профессионального образования работа по формирова-

нию у студентов «методико-практических навыков» физического и спортивного совершенствования, ведения здорового образа жизни организована достаточно слабо. Из-за недостаточного бюджетного финансирования внеучебной физкультурно-спортивной деятельности вузов в настоящее время претерпела резкое сокращение секционная и клубная работа. Самой сложной, по мнению автора, остается проблема материально-технического обеспечения процесса физического воспитания студенческой молодежи, причиной которой является, прежде всего, недостаточный объем учебно-спортивной базы образовательных учреждений. Система физического воспитания, находящаяся под руководством Министерства образования Российской Федерации, «включает в себя 65,9 тысяч образовательных учреждений в общем образовании и 7,2 тысячи в профессиональном образовании, в которых совокупно занимаются физической культурой 23, 3 млн. учащихся и студентов», что составляет 83, 3 %. Средний показатель обеспеченности спортивными залами в общеобразовательных учреждениях равняется 0,6 зала на учреждение; в учреждениях начального профессионального образования – 0,7-0,8; в средних специальных учебных заведениях – 0,9-1,1; в высших учебных заведениях – 2,5-2,6. Данное материально-техническое состояние образовательных учреждений повлекло за собой снижение общего уровня физической культуры современного общества.

К сожалению, не решена и проблема физического воспитания студентов высших учебных заведений, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья. Большинство студентов освобождается от занятий физической культурой, в то время как они еще в большей степени нуждаются в оздоровительном влиянии на организм различных средств физического воспитания. Тем не менее в целях совершенствования процесса физического воспитания в образовательных учреждениях (в том числе высшего профессионального образования) Российской Федерации, коллегии Министерства образования России, Минздрава России, Госкомспорта России и президиум РАО (Российской академии образования) определили приоритетные направления, среди которых – «создание условий в образовательных учреждениях, содействующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья средствами физической культуры и спорта; обеспечение тесного взаимодействия учебного и внеучебного процесса физического воспитания для освоения ценностей физической культуры, удовлетворение потребностей молодежи на занятиях физической культурой, спортом и туризмом; формирование физической культуры личности с учетом индивидуальных особенностей, состояния здоровья и мотивации; совершенствование врачебно-педагогического контроля в процессе физического воспитания в образовательных учреждениях; объективизация оценки уровня физического развития и физической подготовленности молодежи к будущей профессиональной деятельности», а также профилактика асоциального поведения.

Проблема сохранения и укрепления здоровья становится в ряду наиболее актуальных в современном высшем образовании, так как для большинства студентов вузов характерно отсутствие понимания взаимосвязи духовного, нравственного и физического здоровья, взаимосвязи здоровья и сознания, здоровья и успешной подготовки к будущей профессиональной деятельности, разрыв между вербальным и реальным ведением здорового образа жизни [4; 7; 8]. Блиновой Н.Г., Казиным Э.М., Лабскиром В.М., Литвиновой Н.А., Мелешковой Н.А., Солодовой Г.Г., Столяровым В.И. и другими здоровье рассматривается как основа и предпосылка для развития и проявления сил и способностей будущих специалистов [6; 8; 12; 13].

По мнению В.И. Ильинича, Р.Т. Раевского, В.А. Романенко, физическая культура профессионала в нашей стране не отвечает современным требованиям. Авторами указываются несколько причин, в ряду которых низкий общий культурный уровень студентов вузов, недостаточная физкультурная образованность, отсутствие положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом, ведению здорового образа жизни, неудовлетворительная индивидуализация и дифференциация, слабая материально-техническая база высшего учебного заведения [15; 16].

Исходя из вышесказанного, в настоящее время приоритет направлений в области физической культуры и спорта, в частности, в образовательных учреждениях (особенно в вузах) объясняется особым эффектом и неповторимой возможностью значительного повышения общего уровня культуры, физического совершенствования, увеличения работоспособности, а, главное, улучшения подготовки будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности. Эти аспекты должны решать параллельно и оздоровительные задачи. Этому могут способствовать разнообразные формы организации, которые допускают методические изменения процесса физического воспитания в зависимости от мотивов, интересов и потребностей растущего поколения.

Интеграция физической культуры, валеологизации воспитательно-образовательного процесса студентов вузов и профессии позволила Р.Т. Раевскому сформулировать понятие «физическая культура профессионала», под которой автор понимает опосредованное взаимовоздействие друг на друга таких областей как физическая культура человека и его профессиональная деятельность, и которое рассматривает как сложную динамическую систему. Этапы развития данной системы автор усматривает в совпадении с этапами формирования личности профессионала и характеризуется специфическими функциями: образовательной, прикладной, восстановительной, профилактической, рекреационной, гуманизации профессии [15].

Основным путем воспитания личной физической культуры студенческой молодежи с целью успешной подготовки к будущей профессиональной деятельности признается ее физическое воспитание в процессе различных

видов физкультурной деятельности, направленной на их физическое совершенствование, формирование профессионально важных качеств, а также повышение функциональных возможностей организма. Анализируя проблему физического воспитания молодежи в воспитательно-образовательном процессе вуза, считаем необходимым рассмотреть ключевые понятия, которыми оперирует теория физического воспитания: «физическое воспитание», «физическая подготовка», «физическое образование», «физическое развитие» (рис. 4.1).

Итак, **физическое воспитание** – это вид воспитания, специфическим содержанием которого являются обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях. Обучение движениям неразрывно связано с **физическим образованием** – системным освоением человеком рациональных способов управления своими движениями, приобретение таким путем необходимого в жизни фонда двигательных умений, навыков и связанных с ними знаний.

Понятие «**физическая подготовка**» подразумевает под собой прикладную направленность физического воспитания, относящуюся к какой-либо деятельности. Различают общую и специальную физическую подготовку. Общая физическая подготовка имеет своей целью повышение общего уровня физического развития, различной двигательной подготовленности в той или иной двигательной деятельности. Специальная физическая подготовка направлена на содействие успеху в конкретном виде какой-либо деятельности. Результатом физической подготовки будет являться **физическая подготовленность**, отражающая уровень достигнутой работоспособности в уже сформированных умениях и навыках, которые способствуют успешному осуществлению избранной деятельности.

Физическое развитие как процесс изменения показателей телосложения, здоровья, функциональных возможностей и развития физических качеств определяется становлением, формированием и последующим изменением на протяжении жизни индивидуума морфофункциональных свойств его организма и, основанных на них, физических качеств и способностей. Успешно управлять физическим развитием возможно только в том случае, если определяющие его закономерности учитываются при построении процесса физического воспитания.

Согласно Российской педагогической энциклопедии, физическое воспитание рассматривается как педагогически организованный процесс передачи от поколения к поколению способов и знаний, необходимых для физического совершенствования, целью которого является разностороннее развитие личности человека, его физических качеств и способностей, формирование двигательных умений и навыков, укрепление здоровья [17].

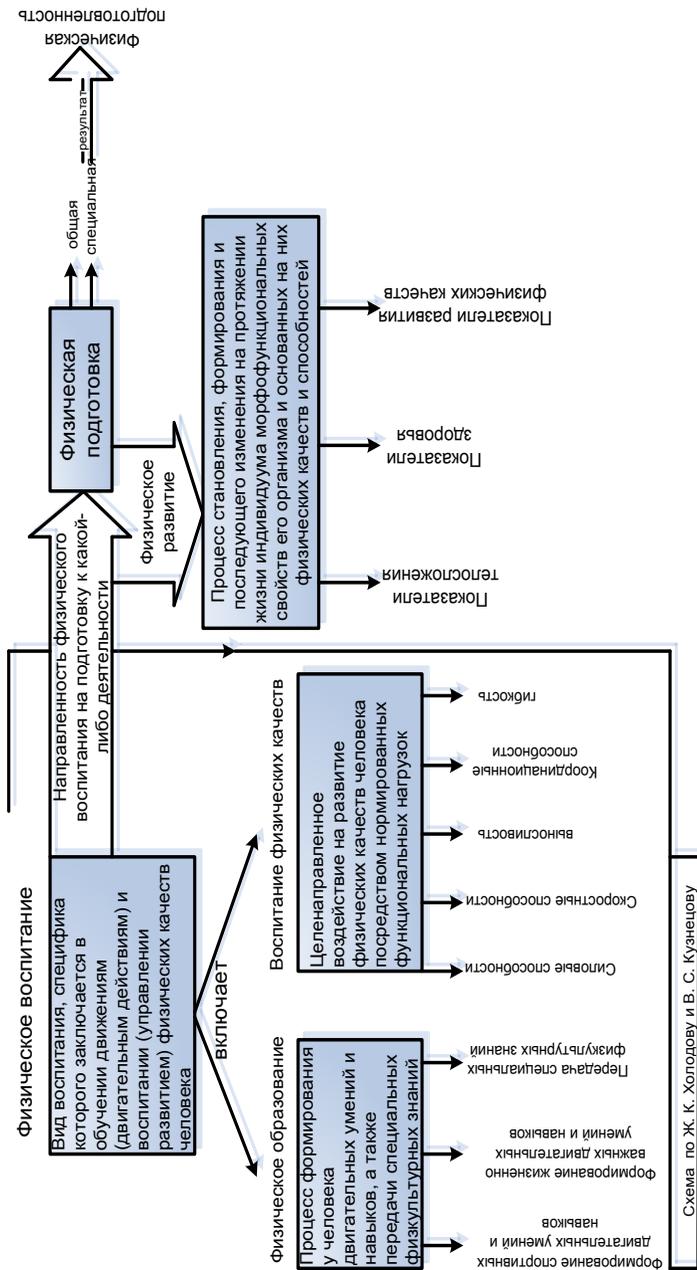


Рис. 4.1. Основные понятия теории физического воспитания

С точки зрения Э.М. Казина и других ученых физическое воспитание – это «процесс решения определенных задач, который характеризуется всеми общими признаками педагогического процесса – направленная роль педагога-специалиста, организация деятельности в соответствии с педагогическими принципами и т.д., либо осуществляется в процессе самовоспитания» [7; 9].

По мнению Ж.К. Холодова и В.С. Кузнецова физическое воспитание – это «вид воспитания, специфическим содержанием которого являются обучение движениям, воспитание физических качеств, овладение специальными физкультурными знаниями и формирование осознанной потребности в физкультурных занятиях... Отличительной же особенностью физического воспитания является то, что оно обеспечивает системное формирование двигательных умений и навыков и направленное развитие физических качеств человека, совокупность которых, в решающей мере, определяет его физическую дееспособность» [18].

Согласно Федеральному закону «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» физическое воспитание – это «педагогический процесс, направленный на формирование здорового, физически и духовно совершенного, морально стойкого подрастающего поколения, укрепление здоровья, повышение работоспособности, творческого долголетия и продление жизни человека» [18].

Матвеев Л.П. рассматривает физическое воспитание как «основной канал приобщения каждого к физической культуре», который является «одним из важнейших слагаемых системы воспитания человека в обществе», что обобщает вышеизложенные определения понятия физического воспитания.

Учитывая доминирующую цель физического воспитания, выделяют нижеследующие задачи:

1. Укрепление здоровья, содействие правильному физическому развитию.
2. Овладение физкультурно-спортивными знаниями.
3. Формирование, а также сохранение и совершенствование ранее приобретенных двигательных умений и навыков.
4. Воспитание физических качеств (силы, выносливости, гибкости и т.д.).
5. Воспитание нравственных качеств личности.
6. Формирование гигиенических умений и навыков.
7. Формирование привычки к систематическим занятиям физической культурой и спортом (в том числе и самостоятельным).
8. Формирование эстетических качеств [11].

Матвеев Л.П. также предлагает рассмотреть физическое воспитание как «образовательно-воспитательный процесс, который характеризуется всеми присущими педагогическому процессу общими признаками: ведущая роль педагога-специалиста, направленность деятельности воспитателя и воспи-

тываемых на реализацию задач воспитательно-образовательного характера, построение системы занятий в соответствии с дидактическими и другими общепедагогическими принципами и т.д. [11].

Вместе с тем физическое воспитание отличается своими специфическими особенностями. Физическое воспитание это многолетний процесс, «распространяющийся на все следующие после рождения периоды онтогенеза (индивидуального развития) человека. В первой многолетней стадии, по мнению Л.П. Матвеева, в основе лежит общий базовый курс физического воспитания подрастающего поколения, проводимый в дошкольных учреждениях, школах, физкультурно-спортивных организациях, семье, в следующих же многолетних стадиях «процесс физического воспитания существенно видоизменяется, дифференцируется и все более приобретает характер самовоспитания» [11].

Итак, особенности физического воспитания заключаются в характеристике его как процесса, протекающего по «закономерностям деятельности, обеспечивающей упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков наряду с воспитанием так называемых физических качеств человека; иначе говоря, физическое воспитание представляет собой процесс обучения двигательным действиям и воспитания свойственных человеку физических качеств, гарантирующий направленное развитие базирующихся на них способностей» [11].

Неоднократно в учебной литературе подчеркивается важность содействия физического воспитания не только глубокому осмыслению психофизиологических основ физического развития и укреплению здоровья, но и умственному, нравственному и эстетическому развитию [7; 18]. Физическое воспитание как система приобретает в настоящее время все более возрастающее значение для формирования активной деятельностной позиции личности, повышения значимости роли физического воспитания и физкультурно-спортивного движения в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности, а также сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи. Современная система физического воспитания как исторически обусловленный тип «социальной практики физического воспитания, включающий мировоззренческие, теоретико-методические, программно-нормативные и организационные основы, обеспечивающие физическое совершенствование людей и формирование здорового образа жизни» призвана стать приоритетной в формировании физической культуры молодежи и творчески активного стиля ее жизнедеятельности. Казин Э.М. и другие считают, что «становление и развитие системы физического воспитания обусловлено пониманием его сущности, а также представлением о ведущих характеристиках физически развитого человека, важных для того или иного исторического периода в жизни общества» [7].

Система физического воспитания оперирует группой принципов (табл. 4.1). Что касается самого понятия «принцип», то в Советском энцикло-

лопедическом словаре понятие «принцип» трактуется как «основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения и т.п. или внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности» [19].

В системе физического воспитания принципы приобретают направленность, в соответствии с которой непосредственно осуществляется само физическое воспитание. Среди них общесоциальные, общепедагогические и специфические принципы.

В связи с возросшей в последнее время важностью гуманизации образования, его гуманистическими целями и их реализацией в воспитательно-образовательном процессе (в том числе и в процессе физического воспитания) ряд ученых выделяют группу принципов гуманистически ориентированной направленности физического воспитания [1; 2; 8; 9; 15].

Таблица 4.1

Система принципов физического воспитания

Общие социальные принципы воспитательной стратегии общества	Общие принципы образования и воспитания (общепедагогические)	Принципы, регламентирующие процесс физического воспитания (специфические)
<ul style="list-style-type: none"> – всестороннего развития личности; – оздоровительной направленности; – прикладности; – связи физического воспитания с трудовой и военной деятельностью. 	<ul style="list-style-type: none"> – сознательности и активности; – наглядности; – доступности; – индивидуализации; – систематичности; – научности; – связи теории с практикой; – последовательности. 	<ul style="list-style-type: none"> – непрерывности; – системного чередования нагрузок и отдыха; – постепенного наращивания развивающе-тренирующих воздействий; – адаптированного сбалансирования динамики нагрузок; – циклического построения занятий; – возрастной адекватности направления физического воспитания.

В числе таких принципов отмечают следующие:

- принцип индивидуализации, основанный на достоверной оценке состояния здоровья и учете полученной информации о данном состоянии, функциональных возможностях организма, индивидуальных психологических особенностях студента;
- принцип ориентирования студента на активизацию своей позиции в воспитательно-образовательном процессе физического воспитания на основе формирования положительного отношения к занятиям физической культурой и спортом, физическому самовоспитанию;
- принцип социализации студента с акцентом на осуществление успешной будущей профессиональной деятельности в условиях производства;
- принцип развития коммуникативных способностей и эмоциональной сферы личности;

- принцип формирования мотивации на разностороннее гармоничное и профессиональное развитие;
- принцип формирования мотивации к активной двигательной позиции и здоровому образу жизни посредством совместного с педагогом физкультурно-оздоровительного и спортивного опыта.

Вне всякого сомнения, организация физического воспитания студентов с учетом вышеуказанных принципов будет способствовать осуществлению активного деятельностного подхода, поддержке индивидуального развития студента, формированию его профессионально важных качеств личности, положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом, формированию установки на здоровый образ жизни, а также расширению возможностей для самовоспитания, саморазвития.

Традиционный путь освоения ценностей физической культуры с приоритетом физической подготовки, направленной на выполнение унифицированных программных требований – это лишь базис для формирования всей системы ценностей физической культуры студенческой молодежи, которые далеко не исчерпываются только физическими кондициями молодого человека. Возникает вопрос о необходимости эффективной реализации уже накопленного потенциала в совокупности с массовой пропагандой физической культуры и спорта, возрастающего значения физического воспитания для успешной подготовки к предстоящей профессиональной деятельности, создания системы информационно-образовательного обеспечения здорового стиля и образа жизни, координирующей и направляющей физическое воспитание студентов высших учебных заведений.

Таким образом, внимание, уделяемое роли физического воспитания и необходимости его совершенствования в плане теоретической разрабатываемости и практического внедрения в систему высшего образования с целью успешной подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности, обуславливает необходимость анализа реализации физического воспитания в воспитательно-образовательном процессе вуза и научно-методологическом его обосновании.

Физическое воспитание студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза реализуется в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» и обусловлено социальной практикой, а также заказом производства, которое в свою очередь развивается под влиянием научно-технического прогресса и на современном этапе развития сталкивается с проблемой несоответствия своих требований к личности специалиста и качеством его подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Рассматривая подготовку инженерных кадров в исторической ретроспективе, ряд исследователей отмечают, что с 1970 по 1990 годы эта подготовка, а вместе с ней и профессия претерпели ряд преобразований. На данном этапе быстрый рост национального дохода страны при соблюдении

жестких экологических требований означал для инженеров освоение новых материалов, разработку новых технологий, автоматизацию производственных систем. Это была быстрая, высококачественная работа с максимальным использованием возможностей, которые предоставляла современная наука. Наряду с этим сложность техносферы, взаимосвязанность и взаимозависимость процессов, порождающих громадные информационные потоки, обуславливали работу инженера на пределе психофизиологических и физических возможностей.

Как отмечают В.Е. Шукшунов, В.В. Ленченко и другие, до недавнего «доперестроечного» времени «экстенсивная экономика страны не требовала специалистов высокого качества с фундаментальными всесторонними знаниями. Не было социального запроса на людей с высшим образованием у общества в целом – перестали пользоваться спросом выпускники-инженеры (как специалисты с высшим образованием) у потребителей предприятий, НИИ, КБ и т.п. Потребитель создавал своеобразный «склад» инженерного корпуса, который свидетельствовал о заготовленности предприятий инженерными кадрами, об их невысоком качестве, их ненужности». В высшей школе, как и в экономике, царили количественные показатели, «поточное производство». Этим обозначился кризис высшей технической школы, которая перестала обеспечивать выпуск специалистов высокой квалификации, заменяя их «валовым показателем» [19].

В настоящее время в условиях качественного преобразования всех сторон жизни нашего общества возрастает значимость конкурентоспособного специалиста. Это сопровождается повышением требований к его профессионализму, уровню физической подготовленности и связано с большим напряжением умственных, физических и психических сил личности.

Определенный интерес для нашего исследования имело рассмотрение существующих моделей подготовки будущих инженеров. По мнению В.Е. Шукшунова, инженерное образование как один из видов высшего образования должно обеспечивать будущему специалисту необходимый объем знаний, фундаментальность инженерной и гуманитарной подготовки, образующий некоторую образовательную базу (рис. 4.2) [20].

Спектр дисциплин, представленный в данной базе, был призван не только определить модель подготовки специалиста – систему, отображающую цели, функции, этапы, содержание, структурные компоненты, но и рассматриваться как взаимное согласование и коррекция сразу двух моделей (с точки зрения заказчика и вуза).

Данная система, исходя из требований работодателя, должна была включаться в модель подготовки выпускника вуза, не нарушая целостности последнего.

Мигиренко Г.С. считает, что модель подготовки будущего инженера должна включать в себя ряд основных ступеней и изначальных элементов, к

которым автор относит активное использование средств электроники, автоматизации и знания о фундаментальных исследованиях, ожидаемых результатах, научные прогнозы. Кроме изначальных элементов модель подготовки специалиста инженерного направления должна содержать четыре блока, характеризующихся: выработкой мировоззрения, сознательности, убежденности, глубиной знаний, стремлением к творчеству; равновесием фундаментальных наук и вычленением специфических для данного целевого направления; акцентом на прикладные и специальные науки; научным поиском, его реализацией и внедрением в производство.



Рис. 4.2. Модель целостного инженерного образования по В.Е. Шукшунову

Анализируя вышеуказанные модели подготовки специалиста, мы можем говорить об особом внимании к интеллектуальной составляющей подготовки будущего специалиста, тогда как оно недостаточно к таким качествам, как уровень его психофизиологической подготовки и физической работоспособности. Дисциплина «Физическая культура» в вузе (в том числе в техническом) включена в сферу гуманитарной, а также обществоведческой подготовки и не сопровождает студента на протяжении всего времени обучения.

Возросшая в последнее время проблема соотношения общего и специального образования в высшей школе в настоящее время имеет особую актуальность. С одной стороны, узкая специализация – это, конечно же, усло-

вие успешной адаптации специалиста к производству и осуществление высококачественной профессиональной деятельности. С другой, стремительный научно-технический прогресс, а также многоукладность экономики и «жесткий» рынок труда создают условия для возникновения совершенно новых требований работодателя к подготовке современного специалиста. Стремительный ритм современной жизни требует от студенческой молодежи все большей физической активности и подготовленности. Постоянно увеличивающиеся нагрузки, которым подвергаются специалисты на производстве, требуют все более высокого физического совершенства, характеризующего не только общий уровень физической подготовленности, но и развитие профессионально важных физических качеств.

Шилько В.Г., Черняев В.В., Виленский М.Я. одной из причин недооценки роли физического воспитания в образовании студентов видят в его обособленности от других дисциплин Государственного образовательного стандарта, а также в недостаточной ориентации содержания физического воспитания студентов нефизкультурных вузов на системную и целенаправленную подготовку будущих специалистов [19].

«В условиях социокультурных и социально-экономических преобразований современного динамично развивающегося общества особое значение приобретают смена, реструктуризация, совершенствование (модернизация) образовательных парадигм, которые в совокупности определяют инновационные процессы в высшей школе и трансформацию их содержания и организации в более качественное состояние. В современной системе физического воспитания студентов вузов нефизкультурного профиля при всем многообразии ее концептуальных и методологических подходов к обучению, развитию и совершенствованию, провозгласившей принципы гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса, в последние годы достаточно отчетливо обозначились процессы старения образовательных технологий. Определившийся разрыв между требованиями к системе физкультурного образования, предъявляемыми современными социально-экономическими условиями жизнедеятельности, и ее реальным состоянием свидетельствует о кризисе ее содержания и организации» [19].

Однако, в современной обстановке активно начинает развиваться идея о новом функциональном назначении физического воспитания студентов высших учебных заведений, его роли в формировании личности, развитии адаптивных способностей. Смена образовательных парадигм вызвала к жизни такое явление как потребность в физически здоровом кадровом обеспечении, изменение же социально-экономических парадигм дает толчок к повышению значимости профессионально-прикладной направленности физического воспитания.

«Более 60 лет в нашей стране, – констатируют В.А. Виноградов и В.П. Моченов – действовал комплекс ГТО, который являлся программной и норма-

тивной основой советской системы физического воспитания. В последние годы своего существования он несколько раз реформировался с целью приспособления к новым условиям» [3]. Во многом, признавая справедливой критику этого комплекса, а также организацию работы физкультурно-спортивных организаций по его выполнению, автор все же частично не соглашается с решением о полном отказе от унифицированной системы тестирования уровня физической подготовленности. Помимо оценки уровня физической подготовленности, считает автор, система тестов играет важную роль в мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом, стимулом к физическому совершенствованию.

«В настоящее время, – отмечают В.А. Виноградов и В.П. Моченов, – в Российской Федерации отсутствует единая система тестирования уровня физической подготовленности учащихся и молодежи. Вопросы, касающиеся выбора тестовых упражнений, их количества, регламентации выполнения, а также оценки результатов тестирования, отданы на откуп преподавателей физической культуры высших учебных заведений. Исходя из собственного опыта и возможностей преподаватели сами решают эти вопросы, что приводит к появлению большого количества тестовых систем, отсутствию единых требований к физической подготовленности учащихся и молодежи и делает невозможным сравнение уровней физической подготовленности человека в различные периоды времени, учащихся различных школ, институтов, регионов и т.д. Все это в конечном счете приводит к отсутствию контроля за физической подготовленностью населения РФ» [3].

Итак, обобщая состояние физического воспитания в воспитательно-образовательном процессе вуза, мы выделили следующие особенности этого процесса: физическое воспитание реализуется в рамках дисциплины «Физическая культура»; содержание курса «Физическая культура» регулируется на основе положений Всероссийской базисной учебной программы; имеет место использование материалов комплексной учебной программы по физической культуре высших учебных заведений; учебный материал предусматривает решение задач физического воспитания студентов и состоит теоретического и практического разделов; содержание теоретического раздела предполагает овладение студентами знаний по основам теории и методики физического воспитания; практический раздел содержит учебный материал для всех учебных отделений (основного, специального, спортивного); распределение студентов по учебным отделениям осуществляется на основании медицинского осмотра; разработка рабочих программ и планов регламентируется материально-техническим оснащением вуза; профессионально-прикладной компонент регулируется в зависимости от профессиональной направленности вуза; недостаточное внимание уделяется формированию профессионально важных качеств личности студентов в связи с целевыми заказами производства и Международным стандартом, требующим

адекватности качества образования и его результатов на международном рынке образовательных услуг; не всегда принимается во внимание расширение диапазона тестовых упражнений, их количества, регламентации выполнения и оценки результатов тестирования; наряду с увеличением требований работодателей недостаточно используются интегративный, индивидуальный и дифференцированный подходы; преобладает унифицированная система тестирования уровня физической и функциональной подготовленности; содержание теоретического курса не всегда дополняется материалом об условиях осуществления будущей профессиональной деятельности, требованиях будущей профессии к специалисту, уровню сформированности его профессионально важных качеств; недостаточное внимание уделяется сохранению здоровья и совершенствованию функциональных возможностей организма студентов.

Специальные исследования показывают, что дефицит внимания к состоянию здоровья, его изменению в течение последующего времени занятий физической культурой и спортом, отсутствие методики системной функциональной диагностики организма, недостаточное использование педагогического потенциала физического воспитания, способствующего укреплению здоровья, физическому совершенствованию, успешной подготовке к будущей профессиональной деятельности, снижают интерес студентов вуза к физкультурно-оздоровительной деятельности. Это приводит к тому, что увеличивается количество пропусков студентами учебных занятий физической культурой и спортом, а мотивация к данному виду деятельности оставляет желать лучшего.

Библиографический список к главе 4

1. Бальсевич В.К. Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 1. – С. 22-27.

2. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 5. – С. 2-7.

3. Войнер Ю. Физическое воспитание в польских высших школах / Ю. Войнер // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 12. – С. 45-51.

4. Выдрин В.М. Теория физической культуры (культуроведческий аспект): учебное пособие / В.М. Выдрин. – Л.: ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1988. – 45 с.

5. Дуркин П.К. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов / П.К. Дуркин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 2. – С. 50-53.

6. Казин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М., 2000. – 189 с.
7. Казин Э.М. Физическое развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная педагогика» / Э.М. Казин, Н.Г. Солодова, Н.Г. Блинова, А.В. Сапего, Г.В. Ефремова, С.И. Петухов, Н.В. Коваленко, Г.И. Тушина. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. – 279 с.
8. Лабский В.М. Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социологические аспекты / В.М. Лабский, В.И. Столяров. – Харьков, 1990. – 103 с.
9. Лубышева Л.И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации / Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 11-17.
10. Матвеев Л.П. Прикладность физической культуры: понятийные основы и их конкретизация в современных условиях / Л.П. Матвеев, В.П. Полянский // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 7. – С. 42-47.
11. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М., 1991. – 456 с.
12. Мелешкова Н.А., Медведева Н.А., Дубчак В.А. Факторы, влияющие на здоровье студентов технического вуза // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: Тезисы докладов Всероссийской н.-п. конф. / Под ред. Л.П. Салтымаковой. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 262-265.
13. Мелешкова Н.А., Руднева Е.Л. Формирование здорового образа жизни у студентов технического вуза как одна из ценностей становления личной культуры. Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: Тезисы докладов Всероссийской н.-п. конф. / Под ред. Л.П. Салтымаковой. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 259-262.
14. Раевский Р.Т. Физическая культура и профессиональная деятельность (системный анализ и практические рекомендации) / Р.Т. Раевский // Массовая физическая культура и профессия: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Омск, 1990. – С. 15-16.
15. Романенко В.А. Теоретические аспекты использования массового спорта для оптимизации профессиональной подготовленности человека / В.А. Романенко // Массовая физическая культура и профессия: Тезисы докладов региональной научно-практической конференции. – Омск, 1990. – С. 17-18.
16. Российская педагогическая энциклопедия: в 2т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с.
17. Семенов Л.А. Эффективность реализации функций управления физическим воспитанием в вузе / Л.А. Семенов, С.П. Мисонова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 4. – С. 4-6.

18. Сохранов В.В. К вопросу о качестве современного профессионального образования / В.В. Сохранов // Социально-культурные и психолого-педагогические проблемы и перспективы развития современного профессионального образования в России: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – СПб., Тула, Тольятти, Пенза, 2004. – С. 16-18.

19. Шилько В.Г. Методология построения личностно ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов / В.Г. Шилько // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – С. 45-49.

20. Шукшунов В.Е. Высшее техническое образование: взгляд на перестройку / В.Е. Шукшунов, В.В. Ленченко, Е.М. Тарасова, А.Г. Никитенко. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЯ
МАЛОГО БИЗНЕСА ВО ВНУТРИФИРМЕННОМ
ОБУЧЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ
ТАМОЖЕННО-ЛОГИСТИЧЕСКОЙ ФИРМЫ)**

Современное понимание внутрифирменного обучения связано с этапом стандартизации образования, в частности, стандартом менеджмента организации «Национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО 10015-2007 «Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению персонала». Настоящий стандарт идентичен международному стандарту ISO 100015:1999 «Quality management – Guidelines for training».

Направление внутрифирменного обучения, в котором происходит обучение персонала как профессионального сообщества, способного производить продукцию высокого качества во взаимозависимой деятельности, в сотрудничестве, относится к сфере социально-трудовых отношений. Коллективная ответственность работников интегрирует все человеческие факторы эффективности деятельности предприятий, что определяет востребованность дополнительных программ профессионального бизнес-образования, направленных на ее формирование.

Вместе с тем, как показал анализ предложений организаций дополнительного бизнес-образования, крайне ограничены программы, направленные на развитие социально-трудовых отношений (корпоративная культура, конфликты в организации), программы развития коллективной ответственности работников отсутствуют. Необходимо преодолеть «остаточный» принцип к оценке возможностей социально-трудовых отношений в эффективности деятельности предприятий, особенно предприятий малого бизнеса, которым свойственна повышенная взаимозависимость трудовых функций и трудовых операций, а также особая профессиональная общность, основанная на личных связях. Внутрифирменное обучение, направленное на формирование коллективной ответственности работников, способно выполнить данную задачу.

В монографии рассматривается структура коллективной ответственности на примере внутрифирменного обучения работников таможенно-логистической фирмы.

5.1. Формирование коллективной ответственности на примере внутрифирменного обучения работников таможенно-логистической фирмы

Научная задача «определить особенности коллективной ответственности работников на материале таможенно-логистической фирмы» предполагает поиск ответов на вопросы: какие характеристики предприятия малого бизнеса (ПМБ)¹ определяют особенности коллективной ответственности его работников? В чем состоят эти особенности? Какие характеристики таможенно-логистической фирмы / компании (ТЛФ) определяют особенности коллективной ответственности ее работников (таможенно-логистическая услуга (ТЛУ) и ее качество; взаимозависимая деятельность и ошибочные действия работников в ней; риски ущерба и конфликтность)?

Полученные выводы позволят составить содержание компонентов коллективной ответственности работников ПМБ: коллективные знания, коллективные взаимоотношений и коллективная продуктивность, которые в свою очередь станут критерием отбора содержания профессионального тренинга.

Современное бизнес-образование работников ПМБ базируется на понимании роли малого и среднего предпринимательства в экономике Российской Федерации. Эксперты федерального портала малого и среднего предпринимательства Министерства экономического развития Российской Федерации (<http://smb.gov.ru/>) оценивают состояние и перспективы данного вида экономики.

Направления развития, по мнению М. Блудян, вице-президента «Опоры России», определены предвыборной программой президентских выборов В.В. Путина «О наших экономических задачах» (2012 г.), в которой характеризуется новая экономика России: «Новая экономика – это экономика, где малый бизнес представляет не менее половины рабочих мест в экономике. При этом значительная часть малого бизнеса 2020 года – это должны быть сектора интеллектуального и творческого труда, работающие в глобальном рынке, экспортирующие свои продукты и услуги». Развитие сектора малого и среднего предпринимательства исходит из ряда идей: сочетание экономической и социальной функций предпринимательства; системная поддержка предпринимательского потенциала и активности молодежи, «активности, направленной на поддержку и развитие своего местного сообщества, своего города, села, окружающей территории или района» [см.: 6].

В итогах VI предпринимательского форума «Малый и средний бизнес: перспективы роста в Едином экономическом пространстве» (2014 г.), С. Крюков, глава правления «МСП банка», отмечает, что малый и средний бизнес –

¹ Далее по тексту будут употребляться аббревиатуры: предприятие малого бизнеса (ИМБ), таможенно-логистическая фирма (компания) – ТЛФ(К), таможенно-логистическая услуга (ТЛУ).

это будущее экономики. Для конкурентной экономики данный сектор должен стать опорой, так как характеризуется инвестиционной активностью (доля сектора МСБ в общих инвестициях составляет 78 %), активно внедряются технологические инновации (в 2 раза чаще, чем на предприятиях до 50 чел.), именно здесь наблюдается «опережающий рост и формирование нишевых конкурентных рынков. Таким образом, именно динамично растущий малый бизнес создает рабочие места и играет важную роль в экономике России [см.: 28].

В докладе министра экономического развития А. Улюкаева на заседании Правительства России о мерах по повышению производительности труда, созданию высокопроизводительных рабочих мест представлена Программа мер, способствующих преодолению отставания России от развитых стран по уровню производительности труда. Программа включает в себя 7 блоков мероприятий, направленных на реализацию дополнительных факторов интенсивности использования живого труда. Собственно «живому труду» посвящен отдельный блок мероприятий: «Это прежде всего повышение профессионального развития работников, включающее формирование национального классификатора видов профессиональной деятельности, определение их востребованности на рынке труда, утверждение профессиональных стандартов, переход к государственным стандартам профессионального образования, проведение аккредитации образовательных программ и принятие закона о системе независимой сертификации квалификаций, которой будут заниматься специальные отраслевые независимые центры» [см.: 12].

Внутрифирменное обучение, реализуя тенденции развития малого бизнеса и меры интенсификации использования трудового потенциала работников, следовательно, должно ориентироваться в целях обучения на отраслевые профессиональные стандарты и заданные ими перспективные (опережающие) квалификационные характеристики должностей работников; в содержании обучения на решение региональных экономических проблем, в «нишах» конкурентного рынка; в методах обучения на интенсивную отработку (тренинг) умений стандартизированных технологии и техник индивидуального и взаимозависимого труда; в оценке результативности на независимую экспертизу отраслевых сертификационных центров.

Каковы характеристики предприятия малого бизнеса?

В соответствии с действующим законодательством субъекты малого и среднего предпринимательства – хозяйствующие субъекты (юридические лица и индивидуальные предприниматели), отнесенные в соответствии с условиями, установленными Федеральным законом, к малым предприятиям, в том числе к микропредприятиям, и средним предприятиям. Исходя из норм закона определяется средняя численность работников: а) от ста одного до двухсот пятидесяти человек включительно для средних предприятий; б) до ста человек включительно для малых предприятий; среди малых предприятий выделяются микропредприятия – до пятнадцати человек [см.: 51].

К субъектам малого предпринимательства (СМП) может быть отнесена любая организация, если она отвечает всем критериям, указанным в табл. 5.1.

Таблица 5.1

Критерии предприятия малого бизнеса

Критерий	Предельное значение	
	Микропредприятие	Малое предприятие
Суммарная доля участия в уставном капитале организации РФ, субъектов РФ, муниципальных образований, иностранных, общественных, религиозных организаций, фондов	25 %	
Суммарная доля участия в уставном капитале организации других организаций, не являющихся субъектами малого и среднего предпринимательства	25 %	
Средняя численность работников за предшествующий календарный год	14 человек	100 человек
Выручка от реализации товаров (работ, услуг) без учета НДС за предшествующий календарный год	60 млн руб.	400 млн руб.

В советский период категория «малое предприятие» не рассматривалась, так как любое, даже небольшое по своим размерам предприятие являлось одной из составных частей плановой экономики, управляемой централизованно. Рыночная экономика диктует свои условия, при которых возможности крупного предприятия значительно отличаются от возможностей малого предприятия. Неоспорим тот факт, что малый бизнес занимает свое место в экономической системе [см.: 19, с. 123].

В современном мире неопределимое значение для экономики всех стран играет малый и средний бизнес. Малые и средние бизнес-предприятия более мобильны при внедрении инноваций, не требуют крупных стартовых инвестиций, эффективнее используют трудовые и иные ресурсы. Темпы освоения новых видов изделий и услуг на таких предприятиях на 30 %, а эффективность в 8 раз выше, чем в крупных промышленных структурах [см.: 40].

На малых предприятиях возможна гибкость и быстрота принятия решения. Малые размеры предприятий позволяют легко контролировать производственный процесс, оперативно перенастраивая его в зависимости от актуальных запросов потребителей, рынка, хозяйственного механизма. Кроме того, быстрая реакция на любые изменения в налоговой системе, финансово-кредитной политике и т.п. в малом бизнесе создает условия для быстрого маневра, эффективного прорыва на рынке, стабильности в конкурентной борьбе.

Простые коммуникационные связи внутри предприятий, прямая переинформация, быстрая ее обработка и применение, быстрая реакция на методы и распоряжения внутри предприятия также дают ощутимый эффект.

Личные связи, не принятые на уровне взаимодействия крупных хозяйствующих субъектов, в малом предпринимательстве широко распространены и приносят существенную пользу в деятельности предприятий [см.: 22].

Недостатками для малых предприятий можно назвать дублирование и противоречивость функций, информационных потоков и документооборота и неопределенность степени загруженности оборудования и персонала [см.: 54].

Предприятия малого бизнеса характеризуются высокой степенью взаимозависимости трудовых функций и трудовых операций, что определяет вероятность юридической коллективной ответственности. Сущность юридической ответственности проявляется, прежде всего, в ее взаимосвязи с социальной ответственностью [см.: 24, с. 3].

В деятельности малого предприятия бизнеса критерий сотрудничества играет важную роль. Но, как показывает практика среди причин увольнения работников предприятий малого бизнеса указываются: недисциплинированность, безответственность, сложившийся порядок работы [см.: 19, с. 123].

В отечественной психологии общепринятым считается определение малой группы – это группа, в которой общественные отношений выступают в форме непосредственных личных контактов. Общими качествами малой группы являются: способность к самоуправлению, интегрированность, интеллектуальная активность и коммуникативность, способность противостоять обстоятельствам, настойчивость в конкретных условиях [см.: 20].

Систематизируем особенности ПМБ, определяющие специфику коллективной ответственности его работников.

Таблица 5.2

Особенности предприятия малого бизнеса

Критерий	Содержание
формальный	до 100 чел.
профессиональная общность	распространенность личных связей; взаимозависимость трудовых функций и трудовых операций;
финансовый	отсутствие потребности в крупных стартовых инвестициях;
организационный	гибкость и быстрота принятия решения; доступность оперативного контроля производственного процесса; оперативность его перестройки в зависимости от актуальных запросов потребителей, рынка, хозяйственного механизма;
коммуникационный	оперативность реакции на методы и распоряжения внутри предприятия; простые коммуникационные связи, прямая переинформация, быстрая ее обработка и применение;
инновационный	повышенная мобильность при внедрении инноваций;
результативный	условия для быстрого маневра, эффективного прорыва на рынке, стабильности в конкурентной борьбе.

Особенности ПМБ по критерию «профессиональная общность» определяют особенности коллективной ответственности работников: взаимозависимость трудовых функций и трудовых операций создает вероятность их противоречивости и дублирования, что обосновывает неопределенность персональной ответственности, а характер личных взаимоотношений (конфликтные) усиливает вероятность рисков качества продукта.

Решение научной задачи – определение особенностей коллективной ответственности работников ПМБ – ориентирует на конкретизацию проявления данного феномена в трудовом процессе.

По нашему мнению, коллективная ответственность работников, как ключевая компетенция, выполняет ее функции, а именно: «обеспечивает эффективное выполнение определенной профессиональной функции (или несколько функций) и составляет один из компонентов общей квалификации работника» (Э.Ф. Зеер) [см.: 15]. Коллективная ответственность работников относится к группе полипрофессиональных компетенций, «актуальных для группы профессий или специальностей, помогают специалисту действовать более эффективно в профессиональной среде, работать с большей отдачей, обеспечивают качество и надежность труда в рамках родственных профессий» (Э.Ф. Зеер) [см.: 16].

Согласно профессиональным стандартам, деятельность работника представлена как совокупность трудовых функций, трудовых действий (операций) и профессиональных знаний.

Постановлением Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов», методическими рекомендациями по разработке профессиональных стандартов Министерством труда и социальной защиты РФ Профессиональные стандарты – это нормативные, минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ в определенной отрасли. Они используются для проведения сертификаций.

Отметим, что разработка профессиональных стандартов – процесс творческий, им заняты научные коллективы, объединения работодателей, образовательные организации. В этот список в полной мере можно включить и трудовые коллективы, поскольку одним из условий разработки профстандарта, согласно Методическим рекомендациям, является «проведение мониторинга технология и содержания профессиональной деятельности в целях внесения изменений в профессиональный стандарт» [см.: 30]. Такую же структуру характеристик содержат квалификационные требования к должностям. Они применяются в отраслях, в которых разработка профессиональных стандартов находится на начальном этапе. Ключевая компетенция работников, как указывает Э.Ф. Зеер, не отделима от конкретных условий деятельности, на ее основе специалист мобилизует имеющиеся у него знания, умения, поведенческие отношения относительно профессиональной задачи. В психологии «задача – это данная в определенных условиях цель деятельности, которая достигается путем преобразования этих условий. Задача включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе» [см.: 16, с. 124].

Профессиональная задача – это профессиональная цель, данная в условиях конкретной профессиональной деятельности; задача решается в процессе достижения цели посредством трудовых действий (операций).

Какие профессиональные задачи решаются коллективным субъектом деятельности, и при решении которых коллективная ответственность проявляется в высшей степени?

Как было установлено, согласно психологической традиции (психология труда, социальная психология) коллективная ответственность относится к коллективному субъекту деятельности, к совместной деятельности.

Основными чертами совместной деятельности является наличие помимо индивидуальных также общих целей и мотивов труда, разделение задач и содержания трудового процесса на функционально связанные, взаимозависимые компоненты единой деятельности (совмещение индивидуальных деятельностей), строгое согласование, координация индивидуальных деятельностей и необходимость управления совместной деятельностью, наличие единого пространственно-временного функционирования участников этой деятельности и т.д. [см.: 13].

Под типом совместной деятельности или формой организации совместной деятельности в социальной психологии принято понимать способ взаимодействия между участниками группового решения задач или проблем. Согласно классификации Л.И. Уманского, к числу базовых можно отнести три типа совместной деятельности: совместно-взаимодействующую, совместно-последовательную и совместно-индивидуальную.

1. Совместно-взаимодействующий тип деятельности характеризуется обязательностью участия каждого в решении общей задачи. При этом интенсивность труда исполнителей, как правило, примерно одинакова, особенности их деятельности определяются руководителем и, как правило, малоизменчивы. Эффективность группы в равной степени зависит от вклада каждого из ее участников.
2. Совместно-последовательный тип деятельности отличается от совместно-взаимодействующего временным распределением, а также порядком участия каждого в работе. Последовательность предполагает, что вначале в работу включается один участник, затем – второй, третий и т.д. Особенность деятельности каждого участника задается спецификой целей совместно преобразования исходного сырья в конечный продукт.
3. Совместно-индивидуальный тип деятельности отличается тем, что взаимодействие между участниками труда минимизируется. Каждый из исполнителей выполняет свой объем работы, специфика деятельности задается индивидуальными особенностями и профессиональной позицией каждого. Каждый из участников процесса представляет результат труда в оговоренном виде и в определенное ме-

сто. Личное непосредственное взаимодействие может практически отсутствовать и осуществляться в непрямых формах (например, через телефон, компьютерные сети и т.д.) [см.: 47]. Полнота описания коллективного субъекта деятельности и особенностей обобщенной трудовой функции зависит от представленности в группе профессиональных задач всех типов совместной деятельности.

Особенность ключевых компетенций работников как «гарантий» обеспечения продукции высокого качества определяет, по нашему мнению, название обобщенной трудовой функции – управление качеством продукта (услуги) – и соответствующего класса профессиональных задач.

Следовательно, коллективная ответственность работников ПМБ проявляется, по нашему мнению, в особой группе общепрофессиональных трудовых задач – управление качеством конечного продукта (услуги), которая наравне с другими группами входит в типы профессиональных задач.

Охарактеризуем коллективную ответственность работников таможенно-логистической компании / фирмы (ТЛК).

Работники компании, имеющие профессиональное образование по направлению подготовки (специальности) 036401 «Таможенное дело» (квалификация (степень) «специалист»), должны владеть следующими профессиональными компетенциями:

- владением культурой взаимоотношений, взаимопонимания и сотрудничества, способностью предотвращать конфликтные ситуации, уважительно относиться к окружающим (ОК-3);
- умением планировать, организовывать, координировать, стимулировать и контролировать деятельность персонала структурного подразделения таможенного органа (ПК-31);
- умением осуществлять отбор, расстановку кадров, планировать профессиональное обучение и проводить аттестацию персонала таможенных органов (ПК-32);
- владением навыками по планированию и организации исследований в области управления, внедрению инноваций в области профессиональной деятельности, управлению инновационными проектами (ПК-34);
- владением навыками по организации взаимодействия в области профессиональной деятельности (ПК-35).

Данные компетенция рассматриваются базовыми для коллективной ответственности работников как ключевой компетенции.

Что представляет собой совместная деятельности работников ТЛК?

Таможенная деятельность – это своеобразная государственная услуга участникам внешнеэкономической деятельности [см.: 33].

Радикальным и действенным инструментом, позволяющим снизить издержки по всей цепочке материального потока, является логистика, в том числе и таможенная.

Возможности логистики в таможенной сфере. Операции по перемещению товарно-материальных ценностей на мировом рынке являются более дорогими и сложными, чем аналогичные операции, выполняемые на национальном рынке в сфере внутренней торговли. В связи с этим, возникает необходимость минимизации временных и финансовых затрат при прохождении товарными потоками таможенных границ сопредельных государств и уменьшения внешнеторговых рисков. Достижение этой цели невозможно без применения инструментария логистики в таможенной сфере, совершенствования таможенного администрирования и формирования современной таможенно-логистической инфраструктуры, создающей максимально благоприятные условия для функционирования непосредственных участников внешнеторговой деятельности [см.: 33].

Логистический подход в таможенной сфере определяет содержание логистического инструментария при реализации таможенных процедур: 1) поставка товаров с минимальными затратами времени и финансовых ресурсов, 2) удовлетворение интересов всех участников цепи поставок внешнеторговых грузов, 3) создание благоприятных условий для их деятельности за счет повышения качества услуг [см.: 4].

Содержание логистических операций. Таможенно-логистическая компания выполняет логистические операции, связанные с информационными и финансовыми потоками, сопутствующими материальному, а именно: 1) сбор, хранение и передача информации о материальном потоке, 2) прием и передача заказа по информационным каналам, 3) расчеты с поставщиками, покупателями товара и логистическими посредниками, страхование груза, 4) операции таможенного оформления груза и т.п. [см.: 25].

В современной рыночной мировой экономике достаточно изучены возможные формы и методы становления и развития рынка транспортно-экспедиционных и таможенно-складских услуг. Общеизвестно, что наиболее эффективным средством является создание регулируемого рынка транспортно-экспедиционных и таможенно-складских услуг с применением информационно-коммуникационных технологий [см.: 4].

Представим транспортно-логистическую услугу как основу коллективной ответственности работников в табличной форме.

Таблица 5.3

**Транспортно-логистическая услуга как основа
коллективной ответственности работников**

Участники логистической цепочки	Должностные обязанности	Должен знать
	Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих	
Экспедитор	Обеспечивает сохранность документов, проходящих через экспедицию. Следит за техническим состоянием оборудования и машин, находящихся в эксплуатации, своевременно сообщает об их неисправности	Структуру предприятия и его подразделений; основы организации труда; основы законодательства о труде; правила внутреннего трудового распорядка; правила и нормы охраны труда

Продолжение табл. 5.3

Участники логистической цепочки	Должностные обязанности Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих	Должен знать
Экспедитор по перевозке грузов	Принимает грузы со складов в соответствии с сопроводительными документами. Проверяет целостность упаковки (тары). Контролирует наличие приспособлений для перевозки грузов и санитарное состояние соответствующих видов транспорта, предназначенных для перевозки, правильность проведения погрузочно-разгрузочных работ, размещение и укладку грузов. Сдает доставленный груз, оформляет приемосдаточную документацию.	Организацию погрузочно-разгрузочных работ; порядок приема и сдачи грузов; основы организации труда; основы законодательства о труде; правила внутреннего трудового распорядка; правила и нормы охраны труда
Декларант	Осуществляет таможенное оформление экспортно-импортных операций. Организует работу таможенного брокера и таможенных складов. Осуществляет оформление грузовых таможенных деклараций разных типов на перевозки грузов. Производит проверку правильности, полноты заполнения и комплектности перевозочных и сопроводительных документов. Обеспечивает в установленном порядке хранение и учет информации или передает ее в таможенно. Выдает подразделениям организации справки и оперативную информацию по вопросам применения тарифов и таможенному оформлению планируемых к поставке или отправке на экспорт грузов и товаров. Участвует в подготовке, оформлении и заключении контрактов.	Порядок ведения отчетности; правила внутреннего трудового распорядка
Транспортный экспедитор	Организует выполнение доставки грузов с гарантией сохранности на условиях и в сроки, обусловленные договором транспортной экспедиции, договором перевозки грузов и другими договорными обязательствами с грузовладельцем. Координирует взаимодействие всех участников доставки грузов. Составляет технологические и экономические обоснования транспортно-технологических маршрутов и схем доставки грузов с учетом пожеланий и требований грузовладельцев. Организует выполнение услуг по приему товаров (грузов), их перевозке и выдаче в установленном порядке. Производит контроль за экспедиторской (отправительской) маркировкой грузов и пломбированием перевозочных средств, контейнеров, хладокамер, бункеров и других помещений хранения. Обеспечивает отслеживание за ходом выполнения погрузочно-разгрузочных, перегрузочных, перевалочных, складских и упаковочных работ, за соблюдением сроков и условий хранения, накопления и выдачи грузов. Оформляет товарно-транспортные и другие сопроводительные документы на всех этапах реализации транспортно-технологических маршрутов и схем доставки грузов, грузовые таможенные декларации и другие документы, необходимые для таможенной очистки грузов, в соответствии с установленными требованиями.	Порядок заключения договоров, оформления товарно-сопроводительных, транспортно-экспедиционных платежных, страховых и претензионных документов; основы товароведения; правила перевозок на всех видах транспорта; правила и нормы экологии и безопасности движения на транспорте; основы законодательства о труде и охране труда РФ в части, необходимой для организации транспортно-экспедиционной деятельности

Окончание табл. 5.3

Участники логистической цепочки	Должностные обязанности	Должен знать
	Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих	
Бухгалтер	Выполняет работу по ведению бухгалтерского учета имущества, обязательств и хозяйственных операций (учет основных средств, товарно-материальных ценностей, затрат на производство, реализации продукции, результатов хозяйственно-финансовой деятельности, расчеты с поставщиками и заказчиками, а также за предоставленные услуги и т.п.). Участвует в разработке и осуществлении мероприятий, направленных на соблюдение финансовой дисциплины и рациональное использование ресурсов. Осуществляет прием и контроль первичной документации по соответствующим участкам бухгалтерского учета и подготавливает их к счетной обработке.	Руководящие, методические и нормативные материалы по организации бухгалтерского учета имущества, обязательств и хозяйственных операций и составлению отчетности
Технический специалист Техник сервисной службы	Техническая поддержка процессов создания (модификации) и сопровождения информационных систем, автоматизирующих задачи организационного управления.	Программное обеспечение

Таким образом, таможенно-логистическая деятельность осуществляется на рынке транспортно-экспедиционных и таможенно-складских услуг с целью минимизации временных и финансовых затрат при прохождении товарными потоками таможенных границ сопредельных государств и уменьшения внешнеторговых рисков; совместная деятельность реализуется в информационных и финансовых потоках, сопутствующими материальному посредством логистических операций; продуктом совместной деятельности является продукция и товар, перемещенный через таможенные границы с оптимальными финансово-временными затратами.

Коллективный субъект таможенно-логистической деятельности – это совокупность работников ТЛК, осуществляющих транспортно-экспедиционные и таможенно-складские услуги в основных направления таможенной логистике – таможенное оформление, сертификация, транспортная логистика, складской сервис – перевозчик, таможенный представитель (брокер), декларант, сотрудник таможни, страховая компания, экспедитор (агент) и др.

Коллективная ответственность работников таможенно-логистической фирмы как ключевая компетенция – это интегральная характеристика профессиональной общности сотрудников предприятия, обеспечивающая способность решать профессиональные задачи персонального, комплексного, кумулятивного управления качеством комплекса таможенно-логистических услуг.

Структура коллективной ответственности работников таможенно-логистической фирмы включает следующие компоненты: коллективные знания о целостном процессе оказания услуги, о персональном вкладе в ее качество, о стандартных трудовых действиях (операциях) и возможных ошибках в их

исполнении, о рисках ущерба; коллективные взаимоотношения – повышенная взаимозависимость, способность к самоуправлению, интегрированность, интеллектуальная активность и коммуникативность, способность противостоять обстоятельствам, настойчивость в конкретных условиях; коллективная продуктивность – надежность трудовых действий (операция) персонального, комплексного, кумулятивного управления качеством комплекса таможенно-логистических услуг.

5.2. Структурно-содержательная модель профессионального тренинга для работников предприятий малого бизнеса

Моделирование в справочной литературе определяется как метод исследования объектов и явлений при помощи их условных образов, аналогов. Следовательно, чтобы понять сущность структурно-содержательной модели профессионального тренинга внутрифирменного образования, необходимо выявить компоненты педагогического процесса, содержание и взаимословленные связи между ними, сопоставив, насколько внутрифирменное обучение соответствует формированию коллективной ответственности сотрудников малого предприятия бизнеса.

Объектом нашего исследования является внутрифирменное обучение, номенклатура целей, содержание, методы и формы, которого направлено на формирование коллективной ответственности работников предприятия малого бизнеса. Такой подход позволяет разработать структурно-содержательную модель и программу профессионального тренинга, как средства формирования коллективной ответственности сотрудников предприятия малого бизнеса и управления коллективом.

С точки зрения В.П. Степанова в процессе научного познания модель заменяет оригинал: изучение модели дает информацию об оригинале. В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [47, с. 89]. В соответствии с этим определением под структурно-содержательной моделью профессионального тренинга понимается воспроизведение компонентов педагогического процесса, содержание и связи между ними, направленные на процесс формирования коллективной ответственности сотрудников предприятия малого бизнеса, а также на управление этим процессом.

Прежде чем разрабатывать данную структуру, обозначим применяемые в массовом опыте педагогические средства внутрифирменного обучения – методы и организационные формы, тренинги. Метод – в самом общем значении – способ достижения цели; совокупность общих правил, приемов,

норма познания и деятельности. Основная функция метода – организация и регуляция деятельности в любой ее форме [40, с. 299].

Согласно Национальному стандарту РФ ГОСТ Р ИСО 10015-2007 «Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению персонала», раздел «4.3.3. Методы обучения и критерии их выбора» содержит следующие методы: курсы и семинары по месту работы или за его пределами; наставничество; инструктаж и консультации без отрыва от работы; самообучение; заочное обучение [см.: 35]. Среди методов внутрифирменного профессионального обучения выделяют: лекция, семинар, модульное обучение, обучение методом разбора конкретных случаев (кейс-стадии), тренинг, деловая игра, «передвижки» (метод ротации), мозговой штурм, производственное совещание [см.: 35].

Применительно к процессу обучения форма – это специальная конструкция процесса обучения. При этом мы опираемся на разграничение понятий «форма обучения» как обозначение коллективной или индивидуальной работы учащихся на уроке от «формы организации обучения» как обозначения вида занятий [см.: 39].

Формы внутрифирменного обучения: обучение на рабочем месте, дистанционное обучение, инновационные методы обучения, проблемно-ориентированное обучение.

Симбирева А.Л. в работе «Внутрифирменное обучение: теория и практика осознанной необходимости» приводит программу профессионального развития организации [48]. Программа построена на двух подходах к организации: 1) экспертный подход, согласно которому преподаватель выступает как носитель экспертного знания, которое прилагается к конкретной ситуации, сложившейся в организации; 2) процессуальный подход, предполагающих совместную работу преподавателя и сотрудников с целью формирования ориентации слушателей на изменение индивидуального и группового поведения. Автор считает, что оптимальным является сочетание подходов. Основные направления (ситуации) в обучении, выделенные А.Л. Симбиревой приведены в табл. 5.4.

Таблица 5.4

**Основные направления (ситуации) в обучении
(по А.Л. Симбиревой)**

Потребность в обучении	Методы обучения
Специализированные программы обучения (технология продаж, переговоров, креативности)	Поведенческий тренинг
Программы командообразования	Деловые и ролевые игры, анализ проблем
Развитие межличностной и внутрифирменной коммуникации	Тренинг общения, ролевые игры, имитационные деловые игры
Управленческая подготовка	Лекции, семинары, практические занятия, учебные деловые игры
Подготовка к организационным инновациям	Организационно-мыслительные игры, разработка проектов

Под понятием «тренинг» подразумеваются спланированные и систематические усилия по модификации или развитию знаний (умений) и установок человека посредством обучения, с тем, чтобы добиться эффективного исполнения одного или нескольких видов деятельности. В рабочей ситуации тренинг направлен на то, чтобы дать человеку возможность приобрести знания и навыки, необходимые для адекватного выполнения конкретной задачи или работы [см.: 41].

Наиболее общее и в то же время наиболее точное определение тренинга было дано Ю.Н. Емельяновым. Социально-психологический тренинг, по Ю.Н. Емельянову, – это активное социально-психологическое обучение. В отличие от обучения социальной психологии, активное социально-психологическое обучение характеризуется обязательным взаимодействием обучаемых между собой [см.: 14].

В тренинге рассмотрению теоретических вопросов отводится вспомогательная роль. Основное внимание направлено на практическую сторону дела. Тренинг дает возможность разноаспектного изучения проблемы; подготавливает к действию в реальных ситуациях эффективно; повышает мотивацию сотрудников; вызывают эмоциональный подъем слушателей [см.: 15].

По мнению Ю.М. Жукова «тренинг, бывший вначале искусством, ставший затем ремеслом, превращается в тиражируемую технологию» [см.: 15].

Анализ источников дает понимание тренинга как упражнения, использующего способы саморегуляции, а также как основу освоения нового, обеспечивающего развитие активности, творчества, интуиции, высокой работоспособности, конструктивности мышления, уменьшения стрессуемости.

Профессиональный тренинг – это система воздействий, упражнений, направленных на развитие, формирование, коррекцию у человека необходимых профессиональных качеств. Задачи профессионального тренинга варьируются в зависимости от ряда факторов: от общей модели профессионализма, которая выбирается в качестве эталонной и соответственно от той профессиональной программы специалиста, которая кладется в основу тренинга; от исходного уровня, этапа, ступени профессионализма, на которой находятся участники тренинга; от тех профессиональных знаний, умений, способностей, которых недостает конкретным участникам тренинга для эффективного профессиональной деятельности в современных условиях.

С профессиональным тренингом не следует смешивать широко распространенные сейчас общеличностные тренинги – на умение общаться, выразить себя. Профессиональные тренинги – это развитие профессиональных способностей, пополнение профессиональных умений и т.д. Эти тренинги подготовить труднее, ибо они требуют знания специфики профессии, психологии профессионализма [см.: 30].

Рассмотрим теоретические основы содержания и методов, условий организации профессионального тренинга с целью формирования коллективной ответственности работников.

Согласно методологии целостного подхода к изучению и проектированию педагогических процессов (Н.К. Сергеев), педагогический процесс, реализуемый в форме профессионального тренинга с целью формирования коллективной ответственности работников предприятий малого бизнеса в системе обучения персонала, должен соответствовать ряду требований, в том числе: соответствие объективной логике становления и развития коллективной ответственности работников; этапный характер, отражающий постепенность, непрерывность и преемственность становления свойств личности; иметь целостный характер в аспекте «статической структуры процесса», «динамической структуры процесса» (В.С. Ильин); иметь связь с более общими, реально существующими процессами в организации (предприятии) и жизнедеятельности работников на всех этапах обучения.

Ведущая идея профессионального тренинга – обучение персонала общетрудовой задаче – управление качеством услуги – на основе интегрированного знания педагогики, психологии, экономики, конфликтологии, логистики о роли и месте коллективной ответственности работников в управлении качеством коллективной (совместной) деятельности посредством внутрифирменного обучения.

В качестве научной основы отбора содержания и методов профессионального тренинга выступают положения экономики, психологии, конфликтологии и логистики (в том числе применение в таможенной сфере) о феномене «управление качеством услуги», включающего в себя последовательное воздействие на компоненты коллективной ответственности: управление знаниями, управление взаимоотношениями и конфликтами, управление надежностью взаимозависимой трудовой деятельности. Кратко охарактеризуем научные подходы к решению проблем управления качеством услуги и систематизируем положения в интегрированное содержание профессионального тренинга, фактически отвечая на вопросы: «Чему обучать?».

Управление знаниями в организации (Э.Б. Воронова, Д.М. Ковылин, И. Кравец, Б.З. Мильнер, Орлова Т.М.) исходят из понимания знаний как объекта управления, составляющих интеллектуальный капитал компании, позволяющий извлекать прибыль из интеллектуальных ресурсов. Управление знаниями предполагает основные процессы: генерация, передача, обмен, капитализация и потребление. Итогом этих процессов является организационное знание, под которым понимается «основной источник создания функциональных и ключевых компетенций работников организации» [см.: 19].

Управление конфликтами – воздействие на структурные и динамические параметры конфликта с целью его разрешения; «разрешение конфликтов» – совместная деятельность его участников, направленная на прекращение противодействия и решение проблемы, которая привела к столкновению; результат борьбы с точки зрения состояния сторон и их отношения к объекту конфликта [см.: 1, с. 400].

Процесс регулирования конфликтов как процесс управления им имеет свои этапы: 1) признание и выявление конфликта как реальности; 2) институционализация конфликта; 3) легитимизация; 4) структурирование конфликтующих групп; 5) перевод конфликта в другое русло или на другой уровень. Управление конфликтами осуществляется при помощи разнообразных технологий: информационной, коммуникативной, социально-психологического воздействия, организационных приемов [см.: 18, с. 370-375].

Методы управления конфликтом – это целенаправленное воздействие на участников конфликта с целью устранения причин, породивших конфликт, или коррекция поведения участников конфликта, включающее в себя следующие группы методов: внутриличностные (методы воздействия на отдельную личности, заключающиеся в умении правильно организовать собственное поведение, высказать свою точку зрения, не вызывая защитной реакции со стороны другого человека); структурные (методы по устранению организационного конфликта: разъяснение требований к работе, координационные и интеграционные механизмы, общеорганизационные цели, использование систем вознаграждения); переговоры [см.: 52].

Управление надежностью в логистической цепи поставок [см.: 46]. Надежность является условием экономической безопасности, обеспечивая экономичность, конкурентность и способность к выживанию компаний, входящих в логистическую цепь поставок. Безотказность частей логистической цепи и системы в целом характеризует соответствующий уровень менеджмента, его ключевых функций (планирование, организация, мотивация, контроль), а также функций, связанных с обеспечением надежности, управления риском, управления ошибками, управления знаниями. Надежность – это свойство системы сохранять во времени свою работоспособность, т.е. обеспечить в установленных пределах значения всех параметров, характеризующих способность выполнять требуемые функции в заданных режимах и условиях применения.

Надежность системы зависит от надежности всех ее частей исходя из тезиса, что отказы в системе наступают в момент отказа слабейшего звена. Поэтому необходимо своевременно прогнозировать доминирующий тип отказов и соответствующим образом на него реагировать таким образом, чтобы прочность самого слабого звена была достаточной для обеспечения устойчивого динамического равновесия. При решении проблемы надежности следует исходить из компромисса между требованиями надежности и экономии.

Таким образом, содержание профессионального тренинга представляет собой интегрированную систему знаний о месте и роли коллективной ответственности работников ПМБ в обеспечении качества услуги.

Какие методы включает профессиональный тренинг?

Как отмечалось выше, в массовой практике сложилась практика применения методов обучения. Доказана эффективность использования таких ме-

тодов, лекция, семинар, обучение с применением информационно-компьютерных технологий, дистанционное обучение, модульное обучение, обучение методом разбора конкретных случаев (кейс-стади), тренинг, деловая игра, «передвижки» (метод ротации), мозговой штурм, обучение на рабочем месте с помощью инструктажа, производственное совещание, профессиональная аттестация.

Раскроем содержание методов профессионального тренинга.

Производственное совещание – это специфический вид управленческой деятельности, имеющий свои правила и закономерности, неотъемлемая часть жизни организации. Производственные совещания позволяют обмениваться информацией, выявить весь спектр мнений, определить возможные пути решения проблемы и принять необходимые управленческие решения. В ходе совещания каждый его участник получает возможность прояснить свою позицию, понять многообразие подходов к предмету обсуждения. В отличие от собрания на совещании присутствует определенный фиксированный круг лиц, как правило, являющиеся представителями различных фирм или подразделений предприятия. Совещания обычно бывают регулярными, собираются в строго определенное время, чаще всего раз в неделю, и предназначены для обсуждения текущих вопросов. Функции совещаний: объединение знаний и опыта участников; озвучивание претензий и жалоб; сбор информации; оценка текущего состояния дел; предоставление информации; выяснение последствий осуществляемых или предполагаемых изменений; принятие решений; распределение ресурсов и т.д. Таким образом, производственное совещание способствует улучшению работы, сплочению коллектива, развитию инициативы работников, внедрению передового опыта работы и взаимопомощи.

Профессиональная аттестация. В общем смысле аттестацию понимают как всю систему оценки персонала. В более узком смысле – как часть системы оценки персонала, предусматривающую какие-либо конкретные процедуры оценки. Весь комплекс мер, включающий содержание, методы и субъектов оценки, называют системой аттестации.

Аттестация – специальный вид оценивания работника и реально выполненных им работ, направленный на выявление уровня квалификации в целях определения степени эффективности. Общая модель системы показателей оценивания персонала включает оценку: реальных или необходимых личных качеств работника (знания, умения, навыки, личностные особенности); труда (временные затраты, сложность); реальных или нормативных результатов труда (индивидуальные результаты работника, вклада в управленческие показатели, вклад в производственные показатели предприятия).

Методы оценки персонала используются в качестве педагогических средств, поскольку они обладают развивающими возможностями для совершенствования профессиональных качеств. Каковы эти методы?

Метод рангов. Предназначен для распределения работников по разрядам. Указанный метод называют иногда методом распределения работников в зависимости от результатов их деятельности.

Метод сопоставления индивидов. Вначале выделяют ряд факторов оценки работников (обычно пять) и каждый фактор оценивают по степени сложности. После такого отбора отбирают образцовых работников и используют их в качестве эталона при оценке остальных.

Метод составления шкалы оценок. Выделяют большое число факторов (около 15), к которым прилагается специально разработанная шкала для оценивания. Выносится суждение по каждому аттестуемому по каждому фактору, подсчитывается суммированная итоговая оценка работника.

Метод Пробста (фамилия американского специалиста предложившего метод). Составление проверочных таблиц или детальных описаний работников, содержит большое число оцениваемых элементов. Оценщик тщательно изучает всех работников, отмечая их соответствие оценочным элементам или ясное понимание ими этих элементов.

Деловые игры. Это наиболее трудоемкий и важный метод оценивания, заимствованный из армейской практики, где маневры и военные игры издавна используются для оценки командиров. Оценочные игры накапливают различные варианты игр, и проверка становится все более разнообразной. Деловые игры применяются для всесторонней оценки работника, так как они позволяют создать широкий диапазон искусственных ситуаций. Игры классифицируются в зависимости от предназначения как общие и функциональные. Первые предназначены для оценки высшего руководства, вторые для работников служб и менеджеров среднего и низшего звеньев. Особая ценность игр видится в том, что результаты многих лет работы и наблюдений могут быть получены за две недели игры. Однако чтобы игра исполнила роль метода оценки персонала, необходимо соблюдение нескольких условий: знать, какие люди нужны фирме; иметь стандартизированную систему для оценивания различных характеристик поведения; иметь опыт работы с группами и хорошо владеть теорией, чтобы интерпретировать поведение обследуемых; понимать специфический смысл игры, чтобы правильно вычленять стимулы, на которые реагирует человек, и причины его поведения.

Специалисты отмечают определенные недостатки данного метода оценки персонала. Первый связан с самим содержанием игры. Никто не может быть уверен, что игра, по которой в настоящий момент отбираются управляющие, будет достаточно верно отражать мир через пять лет и более. Кроме этого, человек, проявляющий в игре специфические качества хорошего управляющего, может не проявить этих же качеств в реальном мире руководства. Наконец, деловая игра, как правило, очень дорогостоящий метод и, чем она сложнее, чем ближе к реальной действительности, тем дороже ее проведение. Однако наблюдение за тем, как проявляют себя люди в игре, является ценным дополнением другой информации, прогнозирующей их потенциальные возможности.

Игры позволяют отличать людей, имеющих отвращение к обычной работе, от тех, кого она привлекает, хорошо выявляет сотрудников, серьезно относящихся к своим задачам, упорно работающих, проявляющих большую или меньшую проницательность в использовании в своих целях критических обстоятельств.

В соответствии с требованиями целостного подхода, при проектировании целей и задач необходимо исходить из логики становления и развития формируемого качества. Главным проявлением коллективной ответственности работников выступает профессиональная общность. Следовательно, выбор педагогических средств профессионального тренинга определяется их направленностью и возможностями для развития следующих психологических характеристиках целостной профессиональной общности: совместимость, сплоченность, срабатываемость, стабильность, соревновательность, организованность [см.: 30].

Для средств развития совместимости важно обладание свойствами, которые обеспечивают такие ее признаки, как сходство в направленности психофизиологических реакций, синхронность темпа и ритма деятельности людей, например, у членов бригады на конвейере (психофизиологическая совместимость); оптимальном сочетании эмоциональных установок, взаимная созвучность, взаимопонимание, взаимовнушаемость, общность интересов (психологическая совместимость); взаимодополняемость (оптимальная совместимость).

Средства развития сплоченности в профессиональной общности должны обладать свойствами, которые обеспечивают такие ее признаки, как согласие, единомыслие, взаимное принятие мнений, способность противостоять внешним воздействиям, оптимальность численности и структуры группы, ««живущей на одном дыхании»».

Педагогические средства развития срабатываемости должны обладать свойствами, которые обеспечивают следующие ее признаки: координированные действия в течение длительного времени, согласованные действия в процессе совместного труда, фиксированное время выполнения заданий без ошибок, умения в разделении труда, степень ознакомления с индивидуальными приемами работы партнера.

Развитию стабильности профессиональной общности будут способствовать средства, направленные на адаптацию к изменяемым условиям деятельности, на толерантность к разнице опыта и возраста в стабильном составе группы, возможность позитивной критики.

Развитие соревновательности профессиональной общности будут обеспечивать педагогические средства, направленные на конкуренцию с подобной профессиональной общностью, по принципу «против кого дружить будем».

Педагогические средства развития организованности профессиональной общности должны обладать возможностями, чтобы воздействовать на такие ее признаки, как трудовые действия в ситуациях неопределенности, нейтрализация дезорганизующих деятельность факторов, перестройка со-

вместных действий из хаотичных в упорядоченные, определенные стандартам и технологическим картам.

Применение такой методики на занятиях профессионального тренинга, по нашему мнению, способно обеспечить целенаправленный перевод учебной группы из состояния общности в профессиональное сообщество, обладающего духом профессионального единomyслия и способного к постоянному усложнению и обновлению общих профессиональных задач.

Исходя из вышесказанного, модель профессионального тренинга включает концептуальный блок, систематизирующий на основе ведущей идеи интегрированного знания о роли коллективной ответственности работников в управлении качеством услуги посредством управления знаниями, управления конфликтами, управления надежностью совместной деятельности; данное знание определяет статическую и динамическую структуры тренинга; целевой блок содержит номенклатуру педагогических целей – эталонная цель – развитие кадрового потенциала работников как фактора обеспечения качества услуг; промежуточная цель – формирование коллективной ответственности работников; конкретные цели: генерирование, передача, обмен, применение коллективного – организационного – знания; профилактика конфликтов совместной деятельности; развитие профессиональной общности; профилактика ошибок взаимозависимой деятельности; развитие персонального, комплексного, кумулятивного управления качеством услуги; содержательно-процессуальный блок, отражающий статическую и динамическую структуры педагогического процесса в обучающих модулях: модуль «Управление знаниями»: качество услуг предприятия, ошибки взаимозависимой деятельности, вовлечение заказчика, исполнителя, поставщика в управление качеством; средства: мозговой штурм, анализ нормативных документов, производственных ситуаций, проектирование; форма – производственное совещание, инструктаж на рабочем месте; модуль «Управление взаимоотношениями»: трудовые конфликты, профессиональная общность; средства: упражнения и задания на развитие сплоченности, работоспособности; форма – социально-психологический тренинг; деловая игра; модуль «Управление надежностью»: персональное, кумулятивное, комплексное управление качеством услуги; средства: деловая игра; форма – профессиональная аттестация; результативный блок, в который включены критерии, показатели и средства измерения и оценки сформированности коллективной ответственности работников: коллективное знание – полнота и точность знания о способе решения общей трудовой задачи управления качеством услуги; коллективные взаимоотношения – структура и качество рабочих отношений в организации; коллективная продуктивность – уровень автономии / зависимости. Средства измерения и оценки: анкетирование, тестирование, наблюдение, экспертная оценка.

Формализованная модель профессионального тренинга представлена на рис. 5.1 «Модель профессионального тренинга «Коллективная ответственность работников предприятия малого бизнеса».



Рис. 5.1. Модель профессионального тренинга «Коллективная ответственность работников предприятия малого бизнеса»

Данная разработанная модель профессионального тренинга прошла экспериментальную проверку, ход и результаты которой изложены далее.

5.3. Ход, результаты и оценка результативности экспериментальной работы

Теоретический анализ предмета исследования и синтез научного знания позволил обосновать модель профессионального тренинга как средства формирования коллективной ответственности работников предприятия малого бизнеса. Вместе с тем, остался неразработанным вопрос о результативности процесса внутрифирменного обучения работников с целью формирования коллективной ответственности работников предприятия малого бизнеса, организованного в форме профессионального тренинга. Этот вопрос решался на основе педагогического эксперимента.

Цель эксперимента состояла в том, чтобы определить результативность разработанной модели профессионального тренинга как средства формирования коллективной ответственности работников предприятия малого бизнеса во внутрифирменном обучении.

Экспериментальная база.

В эксперименте приняли участие работники фирмы таможенно-логистической (37 субъектов): руководящий состав: директор; отдел кадров: начальник отдела кадров и заместитель отдела кадров; отдел по таможенному оформлению: начальник отдела по таможенному оформлению и специалист по таможенному оформлению; отдел по логистическим операциям: начальник отдела по логистическим операциям и менеджеры по транспортной логистике; отдел бухгалтерского учёта: бухгалтер и заместитель бухгалтера; отдел интеллектуальных технологий: ИТ-специалисты.

В эксперименте независимой переменной являлась: модель профессионального тренинга. Зависимая переменная – уровень сформированности коллективной ответственности работников таможенной фирмы. Эксперимент включал в себя следующие этапы: подготовительный, констатирующий, формирующий, обработка эмпирических данных.

Подготовительный этап эксперимента – сентябрь 2013 г., имел целью выявить целесообразность организации обучения персонала в социально-трудовом направлении, в частности, в направлении «коллективная ответственность работников»; разработать уровни сформированности коллективной ответственности работников.

Для подтверждения целесообразности организации обучения персонала фирмы в направлении «социально-трудовые отношения» была разработана анкета «Актуальные проблемы организации». Основой для анкеты стали выявленные типичные проблемы организации, оказывающей логистические услуги [см.: 67].

Анализ результатов анкетирования показал (табл. 5.5), что значения выборки респондентов по показателю «коллективная ответственность работников» сдвинуты во вторую половину приоритетов, мода составляет 14 место в рейтинге (значение показателя, имеющего наибольшую частоту), среднее значение в выборке составляет 13 место, размах (разница между наибольшим и наименьшим значениями выборки) незначителен и равен 7, учитывая, что тест имеет 16 возможных позиций. Данные показатели подтверждают целесообразность организации обучения персонала фирмы в направлении «социально-трудовые отношения».

Таблица 5.5

Анализ показателя «коллективная ответственность работников»

Место в рейтинге	9	12	13	14	15	16	Сред. Мода	Размах
Кол-во респондентов, выбравших данный результат	1 3 %	8 24 %	8 22 %	10 24 %	7 19 %	3 8 %	13,6 14	7

Основной целью констатирующего этапа было определение исходного уровня коллективной ответственности работников, которое устанавливалось по критериям и показателям табл. 5.1 (п. 5.1).

Для выполнения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи: оценить каждый критерий коллективной ответственности работников; получить интегральную оценку коллективной ответственности работников; построить распределение оценок по уровням к каждому критерию для работников, участвующих в эксперименте.

Так, коллективные знания устанавливались методом самооценки с использованием разработанной нами методики «Коллективные знания о таможенно-логистической услуге». В основу методики положено содержание стандартного договора на оказание комплекса таможенно-логистической услуги. Работники фирмы методом самооценки отмечали степень владения знаниями по каждой услуге и ее результате (продукте).

Таможенно-логистическая услуга осуществляется в зависимости от сферы деятельности на основании следующих нормативно-правовых актов (табл. 5.6).

Таблица 5.6

Нормативно-правовые акты деятельности таможенно-логистической фирмы

Таможенно-логистическая услуга	Нормативно-правовой акт
Перевозки	Гражданский кодекс РФ. Ч 2. Глава 40. Перевозка, Глава 41. Транспортная экспедиция
	Федеральный закон «О Транспортно-экспедиционной деятельности»
Консультационно-информационные услуги	Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил транспортно-экспедиционной деятельности»

Окончание табл. 5.6

Таможенно-логистическая услуга	Нормативно-правовой акт
Комплекс логистических услуг, в том числе транспортная логистика	Приказ Минфина «О порядке расчетов за перевозки грузов автомобильным транспортом»
Расчет и зачисление установленных таможенных платежей	Приказ Минтранса РФ «Об утверждении порядка оформления и форм экспедиторских документов»
Декларирование товаров	Таможенный кодекс Таможенного союза Раздел 5. Таможенные операции, связанные с перемещением товаров под таможенную процедуру Глава 27. Таможенное декларирование товаров

Таблица 5.7

Комплекс таможенно-логистических услуг, оказывающихся фирмой

Знание неявное	Услуга	Знание явное
1 2 3 4 5	Комплекс услуг по складскому хранению	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Консультационно-информационные услуги	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Таможенное оформление грузов, транспортных средств и товаров	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Расчет и зачисление установленных таможенных платежей	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Комплекс логистических услуг, в том числе транспортная логистика	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Таможенный и бухгалтерский аудит	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	Декларирование товаров	1 2 3 4 5

Коллективные взаимоотношения. Для определения исходных уровней качества коллективных взаимоотношений в фирме использовалась методика анализа структуры и качества рабочих отношений в организации (В. Шутс).

Работникам фирмы предлагалось заполнить бланк (Приложение), сначала исходя из реальных взаимоотношений в коллективе, а затем исходя из идеальных представлений о взаимоотношениях в коллективе. При этом бланк заполняется с двух инициативных позиций – инициатором действия по критерию является работник или коллектив. Если критерий выражен в максимальной степени, он оценивается в 9 баллов, если не выражен – 1. Остальные оценки носят промежуточный характер:

Рабочие взаимоотношения оценивались следующими критериями:

- открытость – искренность, возможность говорить о своих истинных чувствах, проявлять собственную позицию, к которой окружающие относятся с пониманием;
- присоединение – возможность ориентироваться на общие ценности, цели и т.д., делать что-либо сообща, объединять усилия;
- контроль – возможность оказывать влияние и управлять, персонализировать ответственность за результат;
- значимость – возможность пользоваться уважением окружающих, собственное положение в организации;
- компетентность – способности, надежность, профессионализм, возможность справиться со сложным заданием;

- привлекательность – возможность производить приятное впечатление, получать удовольствие от общества, хорошо себя чувствовать в рабочих взаимоотношениях с людьми и группами.

Определялось рассогласование в оценках между реальными и идеальными коллективными взаимоотношениями в процентах к максимально возможному (в нашем случае это 9 баллов), и определялся вариант взаимоотношений в фирме:

- 30 % и менее – адаптивный вариант, представление об идеальных коллективных взаимоотношениях в большой степени соответствует реальным.
- 31-60 % – среднеадаптивный вариант, представление об идеальных коллективных взаимоотношениях не соответствует реальным и поэтому должно быть скорректировано. В противном случае это будет приводить к снижению личной удовлетворенности результатом собственного труда.
- 61-100 % – дезадаптивный вариант, при таких показателях рассогласования взаимоотношения по работе зачастую почти невозможны. Они вызывают существенный дискомфорт, если существуют вообще, поскольку в этом случае результаты деятельности непредсказуемы, и само нахождение в коллективе является проблематичным.

Коллективная продуктивность. Анкета «Уровень автономии и взаимозависимости» [см.: 58] (табл. 5.8).

Затем данные анкетирования обрабатывались с помощью бланка, представленного При интерпретации результатов мы ориентировались на следующие критерии: чем выше реальные показатели по автономии и взаимозависимости, тем выше уровень профессиональной общности; чем меньше разница между реальными и желательными показателями, тем выше степень удовлетворенности работников качеством и надежностью своего труда, и, следовательно, свидетельствует о коллективной продуктивности.

Таблица 5.8

Исходный уровень коллективной ответственности работников

Критерий	Уровни		
	Адаптивный вариант	Среднеадаптивный вариант	Дезадаптивный вариант
Коллективное знание	13(35 %)	23 (62 %)	1 (3 %)
Коллективные взаимоотношения	0	35 (95 %)	2 (5 %)
Коллективная продуктивность	1 (3 %)	29 (78 %)	7 (19 %)
<i>Интегральный показатель</i>	13 %	78 %	9 %

Констатирующий этап эксперимента показал, что коллективные взаимоотношения относятся к среднеадаптивному варианту, т.е. представление об идеальных взаимоотношениях не соответствует реальным, что приводит к снижению личной удовлетворенности результатом собственного труда.

Характеристика отношений в группе по отдельным критериям представлена в виде гистограммы на рис. 5.2-5.3.

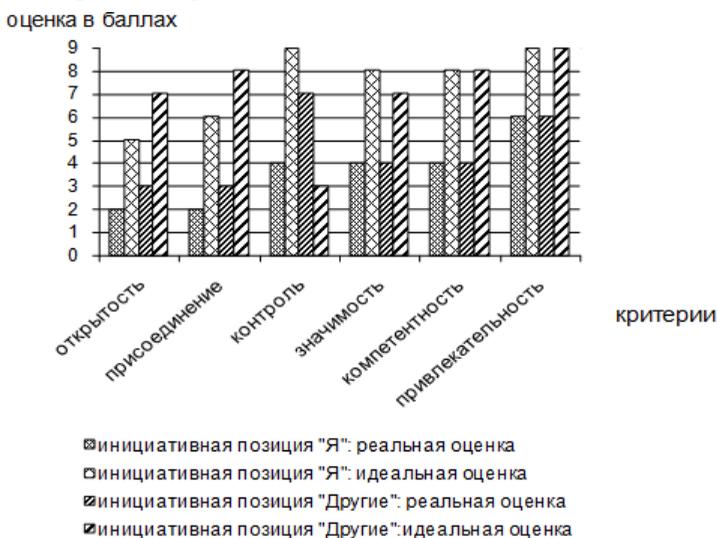


Рис. 5.2. Характеристика взаимоотношений в группе в начале эксперимента

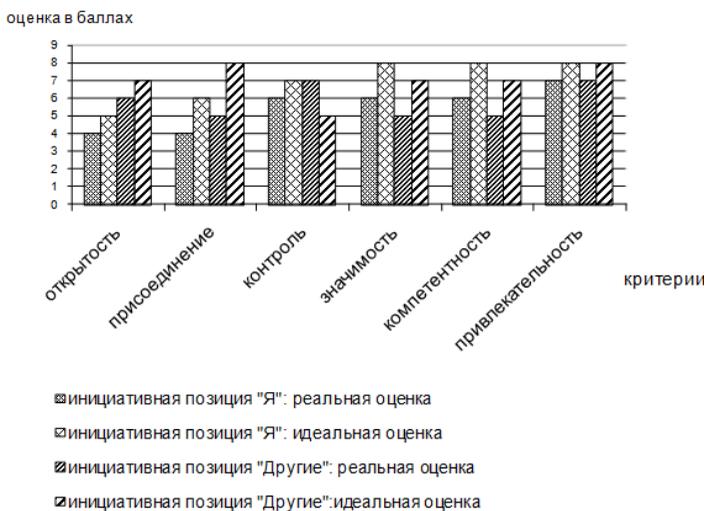


Рис. 5.3. Характеристика взаимоотношений в группе в конце эксперимента

Как видно на гистограмме, наибольшее рассогласование наблюдается по критерию присоединения и контроля: расхождение по инициативной позиции

«Я» критерия присоединения составляет 44 % (реальный уровень ниже желаемого), по инициативной позиции «другие» – 55 % (реальный уровень ниже желаемого), расхождение по инициативной позиции «Я» критерия контроля составляет 55 % (реальный уровень ниже желаемого), по инициативной позиции «другие» – 44 % (реальный уровень выше желаемого).

Беседы с работниками и исследование с помощью анкеты «Уровень автономии и взаимозависимости» выявили следующие рисковые зоны: невнимательное отношение к инициативам и проблемам работников, мнение работников учитывается редко, часто отсутствует четкое распределение ответственности в совместной деятельности, не всегда сообщаются критерии оценки качества работы, не сообщаются или не комментируются её результаты. Отношения автономии – взаимозависимости не сбалансированы, отмечается преобладание среднеадаптивного уровня автономии и дезадаптивного – взаимозависимости.

На формирующем этапе эксперимента (сентябрь-ноябрь 2013) основной целью являлась проверка программы профессионального тренинга «Коллективная ответственность работников предприятия малого бизнеса» (табл. 5.9).

На этапе обработки эмпирических данных (декабрь 2013 – февраль 2014) и их теоретического обоснования анализировались результаты эксперимента. О качественных изменениях в уровне сформированности коллективной ответственности, произошедших в результате формирующего этапа эксперимента, автор судил на основе методик, использованных на констатирующем этапе эксперимента.

Данные о динамике в уровнях сформированности коллективной ответственности после проведения формирующего эксперимента представлены в табл. 5.9.

Таблица 5.9

Уровни коллективной ответственности работников

п/п	Критерий	Этап эксперимента	Уровни		
			адаптивный	среднеадаптивный	дезадаптивный
1	Коллективное знание	Начало	13(35 %)	23 (62 %)	1 (3 %)
		Конец	19 (51 %)	18 (49 %)	0
2	Коллективные взаимоотношения	Начало	0	35 (95 %)	2 (5 %)
		Конец	29(78 %)	8 (22 %)	0
3	Коллективная продуктивность	Начало	1 (3 %)	29 (78 %)	7 (19 %)
		Конец	32 (86 %)	5 (14 %)	0
Интегральный показатель		Начало	13 %	78 %	9 %
		Конец	72 %	28 %	0 %

Более наглядно динамика критериев коллективной ответственности работников прослеживается на гистограмме (рис. 5.4).

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод, что после проведения профессионального тренинга представление об идеальных коллективных взаимоотношениях стало в большой степени соответствовать

реальным, так как количество сотрудников с адаптивным уровнем сформированности коллективной ответственности составляет 72 % (увеличилось на 59 %).

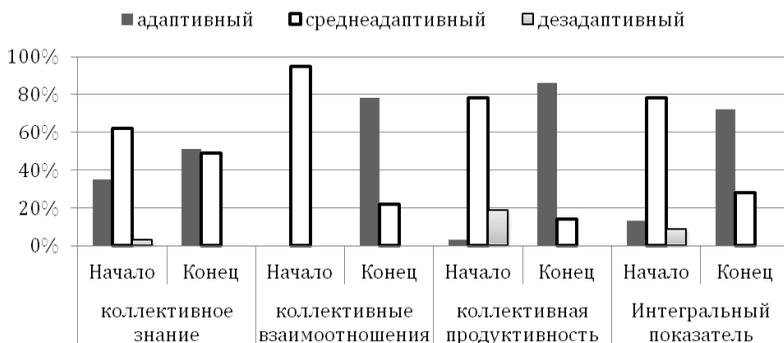


Рис. 5.4. Динамика критериев коллективной ответственности работников

Проведенный количественный и качественный анализ полученных данных позволяет отметить, что характер коллективных взаимоотношений в группе также изменился со среднеадаптивного на адаптивный вариант (уровень рассогласования составил 18 %), реальные балльные оценки по большинству критериев повысились. Уровни автономии и взаимозависимости сбалансированы, увеличились их абсолютные значения (табл. 5.10).

Таблица 5.10

Рассогласование реальных и идеальных оценок работниками коллективных взаимоотношений до и после эксперимента

Критерий	Рассогласование (% от максимально возможного)												
	открытость		присоединение		контроль		значимость		компетентность		привлекательность		среднее
Инициативная позиция	Я	другие	Я	другие	Я	другие	Я	другие	Я	другие	Я	другие	
Начало эксперимента	33	44	44	55	44	44	33	44	44	33	33	33	42
Конец эксперимента	11	11	22	33	11	22	22	22	22	22	11	11	18

Для оценки статистической значимости различий в рассогласовании коллективных взаимоотношений в экспериментальной группе в начале и в конце эксперимента применялся критерий Стьюдента «*t*» для сравнения сопряженных выборок, имеющих место в нашем случае, определяют по формуле:

$$t_{\text{факт}} = \frac{\bar{d}}{S_{\bar{d}}}, \quad (5.1)$$

где $t_{\text{факт}}$ – значение наблюдаемого статистического критерия;

\bar{d} – средняя разность;

$S_{\bar{d}}$ – ошибка средней разности, вычисляемая по формуле:

$$S_{\bar{d}} = \sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{n}}{n(n-1)}}, \quad (5.2)$$

где $\sum d^2$ – сумма квадратов разностей всех пар;
 $(\sum d)^2$ – квадрат суммы разностей всех пар;
 n – количество сопряженных пар.

Подставим в общую формулу (5.2) значения параметров, рассчитанных по табл. 5.10.

$$S_{\bar{d}} = \sqrt{\frac{7502 - \frac{286^2}{12}}{12(12-1)}} = 2,28$$

Подставляя полученное значение $S_{\bar{d}}$ в формулу (5.1), получаем:

$$t_{\text{факт}} = \frac{24}{2,28} = 10,5$$

Для коэффициента вероятности $\alpha = 0,05$, или достоверности 95 %, что общепринято в педагогических исследованиях, для количества сопряженных пар $n = 12$ и числа степеней свободы $\nu = n - 1 = 12 - 1 = 11$ табличное значение критерия $t_{\text{теор}} = 2,20$ (см. таблицу t-критерия Стьюдента в [см.: 59, с. 280]). В рассматриваемом случае $t_{\text{теор}} < t_{\text{факт}}$. Это значит, что рассогласование коллективных отношений в группе в начале и в конце эксперимента существенно отличается при достоверности 95 %, что говорит о статистической значимости полученных в эксперименте результатов.

* * *

Подведя итоги исследования можно утверждать, что структурно-содержательная модель профессионального тренинга направлена на формирование коллективной ответственности сотрудников предприятий малого бизнеса и позволяет управлять этим процессом.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтвердило эффективность разработанной модели профессионального тренинга как средства формирования коллективной ответственности работников предприятия малого бизнеса.

Библиографический список к главе 5

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. – 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591с.

2. Белов А.В. Теоретико-методологические основания исследования феномена ответственности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2010. – № 1 (11). – С. 130-134.
3. Белов А.В. Социальная ответственность в системе отношений «человек – общество – природа» // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2008. – № 2. – С. 207-209.
4. Березкина Н.Н. Моделирование таможенно-логистических операций в международных автомобильных пунктах пропуска.
5. Бердникова Е.В. Инновационные методы обучения в непрерывном профессиональном образовании: автореф. дис. ... к.пед.н.: 13.00.01. – Саратов, 2000. – 15 с.
6. Блудян М. Роль малого и среднего предпринимательства в экономике Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smb.gov.ru/mediacenter/expertopinions/> (дата обращения 19.03.2015).
7. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! – Новосибирск, 1989. – 190 с.
8. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – М.: Речь, 2003. – 170 с.
9. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2005. – 279 с.
10. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 07.03.2014).
11. Джабраилов А.Э. Методология создания и развития логистической системы управления таможенно-терминальными комплексами: автореф. дис. ... д.экон.н.: 08.00.05. – Санкт-Петербург, 2004. – 28 с.
12. Доклад А. Улюкаева на заседании Правительства России о мерах по повышению производительности труда, созданию высокопроизводительных рабочих мест [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smb.gov.ru/mediacenter/expertopinions/> (дата обращения: 19.03.2015).
13. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. ... Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С. 384.
14. Емельянов Ю.Н. Активное социально-экономическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985.
15. Жукова Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – Москва, 2003. – 32 с.
16. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 43 с.

17. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
18. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии: Курс лекций. – Ростов-н/Д, 1998. – 480 с.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-44.
20. Кирилушкина И.А., Мраморнова О.В. Особенности формирования социально-трудовых отношений в малом бизнесе // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2007. – № 1, Т. 1. – С. 122-130.
21. Кишкель Е.Н. Управленческая психология DJVU. Учебник. – М.: Изд-во «Высшая школа», 2002. – 48 с.
22. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): учебное пособие / Е.А. Климов. – М: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 192 с.
23. Козлова С. Особенности регулирования деятельности субъектов малого предпринимательства в России и за рубежом в условиях инновационной модели развития экономики // Нормирование и оплата труда в сельском хозяйстве. – 2012. – N 9.
24. Колесников С.Н. Управление качеством и ИСО-9000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://citforum.ru/cfin/articles/iso9000.shtml> (дата обращения: 03.03.2014).
25. Колосовский А.В. Эффективность правового регулирования дисциплинарной и материальной ответственности: автореф. дис. ... к.ю.н.: 12.00.05. – М., 2010. – 22 с.
26. Корпоративная логистика. 300 ответов на вопросы профессионалов / Под ред. В.И. Сергеева. – М.: Изд-во Инфра-М, 2005.
27. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: учеб. пособие для курсов повышения квалификации науч.-пед. кадров / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 162 с.
28. Кравец И., Семенова М. и др. Управление знаниями в условиях новой экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.buk.irk.ru/exp_seminar/4/doc1.pdf (дата обращения: 12.10.2013).
29. Крюков С. Будущее – за малым и средним бизнесом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://smb.gov.ru/mediacenter/expertopinions/> (дата обращения: 26.0.2014).
30. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
31. Методические рекомендации по разработке профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rosmintrud.ru/docs/government/106 (дата обращения: 23.01.2013).

32. Мильнер Б.З. Теория организаций: учебник. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФА-М, 2010.
33. Миротин Л.Б., Землянский А.А. Надежность логистической цепи поставок: Методические указания к деловой игре / МАДИ (ГТУ). – М., 2007. – 67 с.
34. Молонова А.В. Стратегические направления развития логистической инфраструктуры в таможенной сфере: автореф. дисс. ... к. экон. н.: 08.00.05. – СПб., 2012. – 24 с.
35. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО 10015-2007. Менеджмент организации. Руководящие указания по обучению. ISO 10015:1999 Quality management – Guidelines for training (IDT).
36. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка.
37. Основы кадрового менеджмента: учебник. – 5-е изд., стереотип. – К.: МАУП, 2004. – 280 с.
38. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
39. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
40. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Мн.: Современная школа, 2010. – 720 с.
41. Роберт Бакли, Джим Кэйпл. Теория и практика тренинга. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
42. Северов В.Г. Тенденции и проблемы развития профессиональной подготовки практикоориентированных кадров для сферы сервиса // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 6.
43. Сергеев Н.К. Целостный подход в педагогическом исследовании / Н.К. Сергеев // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сборник научных и методических трудов. Выпуск 5. Часть 2. – Волгоград: Изд-во ВИПК и ПРО, 2002. – С. 5-9.
44. Сорока В.А. Критерии оценки эффективности внутрифирменного обучения // Интеграция образования. – 2009. – № 2. – С. 4-9.
45. Сорока В.А. Психологическая оценка эффективности внутрифирменного обучения // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 3. – С. 51-53.
46. Социальная конфликтология / Н.П. Дедов, А.В. Морозов, Е.Г. Сорокина, Т.Ф. Сулова / Под ред. А.В. Морозова. – Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
47. Степанов П.В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем // Научно-методический журнал зам. директора школы. – 2003. – № 1. – С. 89.

48. Симберева А.Л. Внутрифирменное обучение: теория и практика осознанной необходимости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.hr-uater.com\(lib\)practicum28](http://www.hr-uater.com(lib)practicum28).

49. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1977.

50. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал: учебник / А.Л. Гапоненко, Т.М. Орлова. – М.: ЭКСМО, 2008. – 400 с.

51. Управление интеллектуальным капиталом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/upravlenieznaniami/int> (дата обращения: 07.03.2013).

52. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Издательство ЭКМОС, 1998. – 264 с.

53. Федеральный закон от 24.07.2007 N 209-ФЗ (ред. от 28.12.2013) «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2014).

54. Фиганов И.С. Педагогика трудового коллектива: учебное пособие. – М.: Высш. шк., 1988. – 279 с.

55. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Минск: Амалфея, 1997. – 288 с.

56. Шоптенко В. Передний край бизнес-образования: инновации в методах и технологиях // Экономическая политика. – 2007. – N 4.

57. Шушкевич Т.В. О способах описания бизнес-процессов малых предприятий // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2004. – № 1, Том 36. – С. 112.

58. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 256 с.

59. Кыверялг А.А. Методы исследования профессиональной педагогики. – Таллинн, 1980. – 334 с.

60. Capitalizing on Knowledge: From e-business to k-business, Butterworth-Heinemann (2001). Further Details. For updates and commentary visit the Capitalizing on Knowledge website [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.skyrme.com/pubs/articles.htm> (дата общения: 09.03.2013).

61. Skyrme David J. Developing A Knowledge Strategy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.skyrme.com/pubs/knwstrat.htm> (дата общения 09.03.2013).

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ
ЭКОНОМИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**6.1. Теоретические подходы к определению сущности
и структуры профессионально важных качеств специалиста**

Основой конкурентоспособности специалиста на современном рынке труда является его готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Подготовка специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, обозначена основной социально-образовательной задачей системы высшего профессионального образования.

В контексте новой образовательной парадигмы профессиональную подготовленность специалиста и его способность к успешному выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности обозначают термином «профессиональная компетентность».

В педагогической литературе достаточно широко представлены исследования, посвященные анализу такого многофакторного семантического, психологического, культурологического и социального образования, как профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью принято понимать *интегральную профессионально-личностную характеристику*, определяющую способность и готовность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями. В частности, Н.И. Запрудский дает следующее определение профессиональной компетентности – это «система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня» [1].

Таким образом, *личностные и профессионально важные качества* специалиста являются основой его профессиональной компетентности. Для формирования профессиональной компетентности в процессе обучения необходимо знать те требования, которые предъявляет избранная профессия к личности, каких качеств она требует от специалиста, т.е. *профессионально важные качества* (ПВК) – это один из элементов формирующих профес-

сиональную компетентность, наряду со знаниями, умениями, навыками, опытом деятельности. Данные качества в числе других инвариантных элементов профессиональной компетентности обеспечивают успешность (производительность, качество и др.) ее выполнения.

Практически все авторы, исследующие проблемы профессионального обучения, считают, что в полной мере профессиональная компетентность может проявляться лишь у работающего специалиста, а вот ее предпосылки и отдельные компоненты должны формироваться уже в процессе обучения в вузе. В связи с этим, несомненный интерес для педагогической теории и практики представляет несомненный интерес поиск инновационных составляющих образовательного процесса, способствующих формированию профессионально важных качеств будущего специалиста.

Определим далее основные подходы к определению сущности и классификациям ПВК, представленные в научной литературе. Следует отметить, что как в психолого-педагогических исследованиях, так и в контексте профессиографии данная проблема рассмотрена достаточно широко, хотя ее разработка представлена весьма вариативными подходами.

Различные аспекты проблемы развития профессионально значимых качеств современного специалиста затрагивали Б.Г. Ананьев, Л.А. Андреева, О.А. Бабенко, Н.Г. Банайтис, А.А. Винаградов, Е.Ю. Дмитриева, А.Н. Картежникова и др.

Теоретический анализ научной литературы показал, что существует много различных подходов к пониманию содержания ПВК и их классификации. Причем само понятие *профессионально важные качества* очень часто завуалировано в многообразии используемых терминов: «профессионально важные свойства» [2], «профессионально важные признаки» [3], «профессионально значимые личные качества» [4] «индивидуально личностные особенности» [5], «психические профессиональные способности» [6] и др.

К ПВК традиционно относят широкий спектр различных качеств от природных задатков до профессиональных знаний, получаемых в процессе профессионального обучения и самоподготовки. К ним относят психофизиологические особенности (темперамент), особенности психических процессов (память, внимание, мышление, воображение), а в отношении определенных видов деятельности – даже анатомоморфологические характеристики человека.

Дмитриева М.А. и Крылов А.А. вводят понятие « профессионально важные свойства», к которым относят следующие: индивидуально-типологические (индивидуальный стиль деятельности), сенсорные и перцептивные (особенности ощущения и восприятия), аттенционные (свойства внимания), психомоторные, мнемические (свойства памяти), иммажитивные (свойства воображения), мыслительные, волевые свойства и интеллектуальные умения [7].

Платонов К.К. выделяет понятие «психические профессиональные способности», которые он определяет как «оптимальную степень соответствия

между психическим складом человека и психологической профессиограммой работы». По его мнению, человека можно считать пригодным именно для этой профессии лишь только тогда, когда его способности и личные качества полностью соответствуют характеру работы, когда психические трудовые возможности и направленность человека отвечают конкретным требованиям и объективным производственным условиям [8].

Котелова Ю.В. рассматривает понятие «профессионально важных признаков» и предлагает отнести к ним психологические особенности сенсорной, мыслительной, моторной деятельности, а также особенности внимания, мышления, памяти, эмоционально-волевой сферы и особенности личности [9].

Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. под ПВК понимают «отдельные динамические свойства личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией» [10, с. 471].

Клищевская М.В. и Солнцева Г.Н. для определения профессионально важных качеств применяют понятие «индивидуально личностные особенности». При этом они используют понятие необходимых и достаточных качеств. Необходимые качества – это такие особенности объекта, которые позволяют описать данный объект во всем многообразии его проявлений. Достаточные качества – это такие особенности объекта, которые позволяют отличить данный объект от других. По их мнению, индивидуально личностные особенности профессионалов, обуславливающие эффективность их деятельности, являются лишь необходимыми. Требуется выделение особой группы признаков, достаточных для прогнозирования успешности будущей профессиональной деятельности именно их следует называть профессионально важными [11, с. 61-64].

Многие ученые (А.В. Карпов, Р.В. Шрейдер, В.Д. Шадриков и др.) считают, что ПВК представляют собой интегральные психофизиологические и психологические образования, которые в процессе конкретной профессиональной деятельности формируются в специальные (профессиональные) способности по механизму функциональных систем.

Так, Р.В. Шрейдер указывает на то, что, приступая к деятельности, субъект обладает определенными психическими свойствами, ряд из которых является профессионально важными. Эти профессионально важные свойства характеризуются определенным образом развития функциональных и операциональных механизмов.

Карпов А.В. дает следующее определение: «Профессионально важные качества (ПВК) – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с од-

ним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [12].

Большое внимание изучению ПВК уделяется в системогенетической концепции В.Д. Шадрикова. Он определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения». По его мнению, к ним «относятся и способности, которые не исчерпывают всего объема ПВК» [13, с. 86]. В исследованиях В.Д. Шадрикова показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные комплексы качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые системы профессиональных характеристик.

Существует множество подходов и к классификации ПВК. Так, Л.Ф. Шелеховцева и Е.И. Тютюник описывают и классифицируют ПВК различных профессий в системе «индивид» – «субъект» – «личность». Они отмечают, что требования профессии, адресованные ко всем структурам индивидуальности, могут представлять разную степень «жесткости» например, при профотборе выделяют качества профессионально желательные, профессионально необходимые и профессионально недопустимые. Профессионально желательные качества – это те качества, которые желательны для данного профессионала; хорошо, чтобы они у него были, но наличие их необязательно. Профессионально желательные качества присущи «идеальному профессионалу». Без профессионально необходимых качеств «профессионал» не может состояться, а наличие некоторых других качеств иногда просто недопустимо [14].

Согласно А.В. Карпову, профессионально важные качества (ПВК) делятся на 4 основные группы, образующие в своей совокупности структуру профессиональной пригодности [12 с. 191-192] – это абсолютные ПВК, относительные ПВК («ПВК мастерства»), мотивационная готовность к реализации деятельности и анти-ПВК.

Некоторые специалисты обращают внимание на структуру ПВК как ключевой критерий, обеспечивающий формирование профессиональной пригодности субъекта (В.А. Бодров, В.А. Толочек, В.Д. Шадриков и др.). По мнению Е.А. Климова, у человека не может быть полностью готовой профпригодности до того как он практически включился в профессиональную подготовку и соответствующую деятельность. При этом автор указывает на то, что «при конкретном анализе профессиональной пригодности данного человека и при соответствующем воспитании следует помнить, что профессионально ценные качества в каждом случае не рядоположены, а образуют нечто целое, систему» [15].

Бодров В.А. также считает, что профессиональная пригодность человека не столько зависит от совокупности исходных ПВК, сколько определяет-

ся их внутренней организацией. С его точки зрения ПВК – это «вся совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности...». Конкретный перечень этих качеств для каждой деятельности специфичен (по их составу, необходимой степени выраженности, характеру взаимосвязи между ними) и определяется по результатам психологического анализа деятельности и составления ее профессиограммы и психограммы» [16].

Психологический анализ профессии предполагает описание, либо экспериментальное измерение ряда функций, процессов, свойств, являющихся профессионально важными, к числу которых относятся сенсорно-перцептивные процессы, когнитивные процессы, а также типологические особенности и качества личности.

Следует отметить, что существующие современные психограммы, в основном, просто перечисляют профессионально-важные качества, входящие в те или иные категории для определенного вида деятельности (чаще всего указываются необходимые профессионально важные качества и анти профессионально важные качества). Крайне редко в них указывается характер внутрисистемных связей ПВК и их весовое значение, что связано в первую очередь со сложностью проблемы, с большой вариативностью индивидуальных систем профессионально важных качеств, пластичностью некоторых профессионально важных качеств и т.д.

Подводя итог представленному анализу теоретических подходов к определению сущности и структуры профессионально важных качеств специалиста можно сделать следующие выводы.

1. Профессионально важные качества выступают как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности. Он не задан в готовом виде, а формируется у субъекта в ходе освоения им деятельности.
2. В функции профессионально важных качеств могут выступать не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта – соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические.
3. Предлагаемые структуры ПВК должны коррелировать со спецификой профессиональной деятельности.

Таким образом, стратегия определения ПВК и их структурирования связана с выделением и проверкой таких индивидуально-личностных особенностей, которые связаны с эффективностью деятельности, и предполагает большой спектр исследовательских процедур. К их числу следует отнести изучение и анализ специфики функционирования соответствующей профессиональной сферы, определение системы профессиональных задач (анализ их элементного состава), которыми должен владеть специалист соответствующего профиля, проведение профессиографических экспертиз и т.д.

В следующем параграфе будут представлены некоторые, наиболее интересные подходы, к решению данной проблемы для специалистов *экономического* профиля, а также представлена авторская структура профессионально важных качеств экономистов-менеджеров (в машиностроении).

6.2. Профессионально важные качества экономиста-менеджера (анализ и предлагаемая структура)

В современных условиях профессия экономиста-менеджера является одной из самых востребованных на рынке труда. Выпускники данной специальности имеют возможность работать во всех экономических подразделениях предприятий разных форм собственности. Каждое техническое, технологическое, организационное или управленческое решение на предприятии нуждается в надежном экономическом обосновании и постоянном мониторинге в процессе его внедрения и выполнения. Нормативная модель подготовки данного специалиста представлена квалификационной характеристикой выпускника вуза соответствующего профиля и уровня подготовки и отражает научно обоснованный состав знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств личности. Выпускник специальности 060800 – «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)» – должен быть подготовлен к профессиональной деятельности, обеспечивающей рациональное управление экономикой, производством и социальным развитием предприятий с учетом отраслевой специфики, техники, технологии, организации производства, эффективного природопользования на должностях, требующих базового высшего экономического образования, а также к работе в органах государственного управления и местного самоуправления в должностях, требующих профессиональных знаний отраслевой экономики и экономики предприятия.

Экономист-менеджер в своей деятельности в соответствии с квалификационными требованиями должен уметь решать следующие задачи: организационно-управленческие, планово-экономические, проектно-экономические, финансово-экономические, аналитические, внешнеэкономические и предпринимательские.

Анализ профессиональной сферы экономистов-менеджеров по различным отраслям позволил выделить основные классы профессиональных задач, которые формируют функционал экономистов-менеджеров:

Организационно-управленческие:

- организация производственных процессов на предприятии отрасли;
- разработка организационно-управленческих структур предприятия;
- проектирование трудовых процессов и расчет нормативов труда на предприятии отрасли;

- расчет календарно-плановых нормативов, составление оперативно-производственного плана, организация оперативного контроля за ходом производства;
- разработка прогрессивных плановых технико-экономических нормативов материальных и трудовых затрат.

Планово-экономические:

- разработка перспективных и текущих планов предприятия и его подразделений;
- разработка бизнес-планов конкретных проектов (создание или реорганизация предприятия, освоение производства новой продукции или видов деятельности, технического перевооружения или реконструкции отдельных подразделений);
- составление калькуляции себестоимости продукции по видам деятельности;
- определение доходов и расходов предприятия;
- разработка оптовых (розничных) цен на продукцию предприятия, тарифы на работы (услуги);
- расчет сметы комплексных расходов;
- осуществление анализа результатов деятельности предприятия.

Проектно-экономические:

- составление технико-экономического обоснования инвестиционных проектов;
- осуществление выбора объектов финансовых инвестиций.

Финансово-экономические:

- разработка финансового плана предприятия;
- формирование планов инвестиций;
- осуществление финансового анализа;
- проведение контроля в области управления оборотными средствами;
- обоснование потребности в финансировании и выбор источников финансирования;
- осуществление выбора объектов финансовых инвестиций.

Аналитические:

- проведение анализа финансово-хозяйственной деятельности предприятия различных организационно-правовых форм;
- проведение диагностики производственно-экономического потенциала предприятия;
- определение тенденции развития предприятия;
- проведение анализа бюджетов (сметы).

Предпринимательские:

- создание предприятия и организация его деятельности, разработка программы его развития;
- разработка маркетинговой политике предприятия;

- определение конкурентоспособности предприятия;
- расчет для предприятия налогов.

Для решения отмеченных профессиональных задач специалист должен обладать широким спектром личностных и профессионально важных качеств. Успешная профессиональная деятельность определяется не просто отдельными индивидуальными особенностями личности, а, прежде всего, их системным взаимодействием в процессе становления личности профессионала. Представляется, что структура профессионально важных качеств экономиста-менеджера должна быть представлена системой трех взаимосвязанных блоков, пока условно определенных следующим образом:

- **личностные качества специалиста** (индивидуальные особенности специалистов), включающие их свойства личности, имеющие непосредственное отношения к выполняемой профессиональной деятельности: уровень развития мотивации, решительность, стремление к профессиональному росту, инициативность, способность управлять собой, готовность к восприятию информации, самостоятельность, ответственность, тип темперамента, коммуникативность;
- **интеллектуальные (гностические)**: логические и аналитические способности, критичность ума, умственная активность, умение самостоятельно проводить ситуативный анализ прошлого и настоящего. Интеллектуальные качества должны включать в себя и признаки **креативности** – творческую активность, способность к моделированию и проектированию и т.д.;
- **организационно-управленческие (социально-управленческие)**, характеризующие особенности поведения в коллективе и социуме, умение принимать решения, организовать себя и других, обеспечивать четкий контроль и др.

В педагогических исследованиях задача определения состава и структуры ПВК специалистов экономического профиля достаточно широко освещена в научных публикациях, хотя решена весьма вариативно. Различные аспекты данной проблемы исследовались в работах О.А. Бабенко, Л.И. Берестовой, А.Н. Картежникова, Г. Минцберга, З.К. Тагирова, Ф.М. Русинова, А.А. Фитьмовой, Л.А. Шипулиной, Б. Швальбе и Х. Швальбе.

Так, О.А. Бабенко рассматривает профессионально важные качества на трех уровнях: на уровне задач деятельности; на поведенческом уровне; на уровне свойств личности [17]. В структуре профессионально важных качеств автор выделяет *организаторские, интеллектуальные, мотивационно-волевые, предпринимательские* и *коммуникативные* качества.

Картежникова А.Н. в структуре профессионально важных качеств экономистов выделяет следующие блоки [18]:

- **физиологические качества** (работа слухового, зрительного и др. анализаторов, наличие вербальных средств общения);

- *психологические качества* (хорошая оперативная и механическая память, способность к длительной концентрации внимания, экономическое мышление, устойчивое положительное эмоциональное состояние).
- *социальные качества* (отношение к работе, отношение к себе нравственно-мотивационная направленность личности).

Фитьмова А.А., выделяя основные функции экономистов – планирование, контроль, стимулирование, организационная работа, поддержание деловых контактов – в структуру профессионально важных качеств включает *организаторские, коммуникативные, мотивационно-волевые* качества [19].

Минцберг Г. к числу наиболее значимых профессионально важных качеств экономистов-менеджеров относит абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений; коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и т.п. [20].

Практически все исследователи отмечают, что в образовании комплексов ПВК личности должны участвовать не только системы свойств личности, связанные с видом деятельности, но и личностные качества, профессионально важные для любого вида профессиональной деятельности. Это, прежде всего, ответственность, самоконтроль, профессиональная самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания.

Таким образом, на основании анализа Государственного образовательного стандарта ВПО специальности «Экономика и управление на предприятии», данных профессиональных задач, теоретических разработок вопросов профессионального образования в сфере экономики и управления, прикладных исследований в области профессионально значимых качеств [21], была сформирована структура профессионально важных качеств экономиста-менеджера (в машиностроении).

Данная структура представлена тремя группами качеств:

- *мотивационно-эмоциональная* группа, в которую были включены такие качества, как *инициативность, целеустремленность, уровень развития мотивации* и др. (всего восемь качеств);
- *когнитивно-творческая* группа, включающая в себя такие качества, как *творческая активность, способность к бизнес-проектной деятельности в области машиностроения, способность разрабатывать и реализовывать идеи в области менеджмента и экономики* и др. (всего одиннадцать качеств);
- *социально-перцептивная* группа, в которую были включены такие качества, как *способность к сотрудничеству, умение управлять производственным коллективом, управленческий такт* и т.д. (всего двенадцать качеств).

Поскольку первоначальный перечень ПВК экономиста-менеджера получился несколько расширенный (в каждую группу было включено по 9-11 качеств), было решено провести профессиографическую экспертизу, и на основе экспертных оценок сформировать список наиболее значимых ПВК.

Сформированный список качеств был предложен специалистам, работающим в сфере экономики и управления (занимающимся организационно-управленческой деятельностью, в том числе и на крупных машиностроительных предприятиях, научно-исследовательской, образовательной деятельностью) с целью выделения наиболее востребованных в их профессиональной деятельности качеств. В экспертной оценке приняли участие управленцы и экономисты высшего звена – 35 сотрудников. Среди них сотрудники банков, машиностроительного предприятия ОАО ААК «Прогресс» и ОАО «Аскольд», налоговой инспекции, в том числе из государственной 20 человек (57 %) и 15 человек (43 %) из частной сферы. Среди экспертов: 40 % – экономисты, 25 % – менеджеры, причем 20 %, менеджеры высшего звена, 20 % – бухгалтера, 9 % – главные бухгалтера и 6 % – начальники экономических отделов.

В результате экспертной оценки по пятибалльной шкале важности и с учетом компетентности экспертов было произведено ранжирование выделенных ПВК, что позволило получить взвешенную интегральную оценку каждой характеристики. Результаты экспертной оценки по ранжированию ПВК отражены в табл. 6.1.

Таблица 6.1

**Профессионально важные качества
экономистов-менеджеров (в машиностроении)**

Группа ПВК	ПВК данной группы	Оценка экспертов в баллах
Мотивационно-эмоциональная	инициативность	4,8
	стремление к успеху	4,4
	настойчивость	4,3
	способность к постановке цели	4,2
	высокая активность и энергичность	4,5
	способность управлять собой	4,6
	эмоциональная устойчивость	4,7
	уровень развития мотивации	4,9
	стрессоустойчивость	4,1
Когнитивно-творческая	способность к моделированию и проектированию ситуаций на производстве	4,1
	способность разрабатывать и реализовывать свои идеи в области менеджмента и экономики	4,9
	способность к бизнес-проектной деятельности на машиностроительных предприятиях	4,7
	умение решать проблемные управленческо-экономические задачи	4,5

Окончание табл. 6.1

Группа ПВК	ПВК данной группы	Оценка экспертов в баллах
	познавательная активность	4,2
	логические и аналитические способности (умение анализировать проблемы предприятия)	4,8
	умение решать проблемные управленческо-производственные задачи	4,4
	умение самостоятельно проводить ситуативный анализ прошлого и настоящего	4,0
	умение применять информационные технологии для решения экономических задач на предприятии	4,3
	творческая активность	4,6
<i>Социально-перцептивная</i>	склонность к лидерству	4,8
	требовательность к себе и сотрудникам	4,1
	коммуникабельность	4,7
	умение мотивировать и контролировать исполнителей	4,4
	умение отстаивать свою точку зрения и убеждать других	4,6
	способность разрешать конфликты	4,5
	управленческий такт	4,3
	склонность к взаимодействию с партнерами по общению	4,2
	умение управлять производственным коллективом	4,9

Следует отметить, что при оценивании важности каждого качества, экспертами особенно учитывалась *специфика* будущей профессиональной деятельности экономистов-менеджеров – *машиностроительная отрасль*. Машиностроительные заводы в России – это крупные предприятия, которые осуществляют свою деятельность не только на российский рынок, но и на зарубежные рынки и их продукция должна быть конкурентоспособна. Поэтому в качестве приоритетных профессионально важных качеств эксперты отметили *аналитическое, профессиональное и стратегическое мышление, инициативность и способность управлять собой, организационно-управленческие качества*.

Сравнительный анализ данных профессиональных задач и полученные оценки экспертов по значимости качеств, подтверждают сформированный перечень ПВК для профессии. Небольшие отклонения в значениях обусловлены спецификой выполнения задач для отдельных видов деятельности. Окончательная структура профессионально важных качеств экономистов-менеджеров (в машиностроении), сформированная на основании результатов профессиографической экспертизы, представлена на рис. 6.1.

Таким образом, проведенный анализ существующих подходов к определению профессионально важных качеств экономистов-менеджеров, а также авторское профессиографическое исследование, позволили сформировать взаимосвязанную систему профессионально важных качеств экономиста-менеджера (в машиностроении).



Рис. 6.1. Структура профессионально важных качеств экономиста-менеджера (в машиностроении)

Решение этой проблемы инициирует постановку и решение следующей проблемы – поиск и обоснование оптимальных подходов к организации *процесса формирования и развития* профессионально важных качеств будущего специалиста. Для успешной самореализации специалиста в профессиональной сфере процесс формирования и развития этих качеств должен начинаться уже в процессе образовательной подготовки в вузе.

В следующем параграфе будут рассмотрены существующие подходы к решению данной проблемы и на основании проведенного анализа определены перспективные направления проектирования процесса формирования и развития ПВК экономиста-менеджера.

6.3. Самостоятельная работа как образовательный ресурс формирования ПВК экономистов-менеджеров

В современной литературе решение проблемы формирования *профессионально важных качеств* будущего специалиста в процессе образовательной подготовки (также как и самой проблемы определения состава и структуры этих качеств), представлено достаточно разносторонними подходами и пока далеко от стадии своего теоретического и практического завершения.

Связано это, конечно, с потенциально широким спектром таких качеств, которые должны адекватно отражать особенности поведения, мышления и социализации личности в соответствующей профессиональной деятельности, и как следствие, с необходимостью включения в образовательный процесс широкого спектра средств психолого-педагогической и технологической поддержки процесса формирования данных качеств.

Организационные, структурные и технологические изменения традиционной практики образовательного процесса, направленные на формирование профессионально важных качеств будущих специалистов, предложены в исследованиях С.П. Ждановой и Е.В. Швецово́й (подготовка психологов), Р.М. Гараниной (подготовка врачей), О.А. Шушерина, А.Ф. Шиян и Б.Д. Цуканов (подготовка инженеров), Е.В. Стоян и Ю.В. Егоров (подготовка юристов), О.Г. Старцевой (подготовка учителей).

Формирование профессионально важных качеств *экономистов-менеджеров* в процессе профессиональной подготовки рассмотрено в работах А.Н. Картежниковой [18], А.А. Фитьмовой [19], Н.Г. Банайтис [22], И.Н. Горностаевой [23], Н.Н. Иванова [24], Л.А. Шипулина [25].

Подробный анализ представленных работ, проведенный в ходе исследования, позволяет констатировать, что, несмотря на отмеченную вариативность в решении обозначенной проблемы, среди всего многообразия подходов можно выделить два стержневых направления, вокруг которых генерализуется исследовательская деятельность.

1. Использование активных методов обучения (АМО).

Практически все исследователи отмечают, что формирование таких профессионально важных качеств экономистов-менеджеров как креативность, коммуникативность, инициативность, адекватная самооценка и др. возможно в процессе обучения только с применением разнообразных интерактивных методов обучения. Предлагаются различные технологии включения этих методов в учебную и внеучебную деятельность. К числу наиболее дидактически емких АМО относят деловые и ролевые игры [26; 27], метод модерации [28], проектные методики [29], кейс-технологии [23; 28] и т.д.

2. Разработка специальных педагогических условий, способствующих организации квазипрофессиональной среды.

Как отмечают многие исследователи, традиционная образовательная практика не всегда ориентирована на целенаправленный процесс формирования и развития ПВК. Необходимым условием осуществления этого процесса должна выступать специально организованная педагогическая среда, в которой возможно имитировать виды профессиональной деятельности, и тем самым, создавать для студентов условия для овладения профессиональными моделями деятельности. В качестве педагогических условий, стимулирующих формирование квазипрофессиональной среды, предлагается: использование контекстного подхода в процессе обучения [18; 30], оптими-

зация самостоятельной работы студентов [24; 31], разработка и внедрение в учебный процесс элективных курсов, ориентированных на профессиональное становление [22], организация специфических форм производственной практики [31], формирование интегративной цепочки «вуз – производство» [32].

По-нашему мнению, особую перспективность для решения задачи формирования и развития профессионально важных качеств будущих экономистов-менеджеров, представляет симбиотический подход, учитывающий оба направления: формирование квазипрофессиональной среды, в которой в качестве технологической поддержки функционируют активные методы обучения.

Отмечая достоинства всех перечисленных работ, следует в то же время отметить их «локальный» вклад в процесс формирования ПВК экономистов-менеджеров: на примере одной дисциплины (или ряда дисциплин), на примере производственной практики и т.д. Ввиду сложной структуры ПВК специалиста любого профиля, недостаточной сформированности у большинства студентов признаков профессионального самоопределения, процесс формирования и развития профессионально важных качеств специалиста должен представлять собой длительный целенаправленный процесс, который необходимо осуществлять в течение всего цикла обучения.

Таким образом, для того, чтобы экономист-менеджер помимо знаний, умений и навыков в области экономики, техники и технологии, обладал еще и определенными профессионально важными качествами, способствующими развитию профессиональной компетентности, необходимо, чтобы его образовательная траектория проходила в *постоянно* функционирующей квазипрофессиональной среде. Более того, «движущей силой», определяющей поступательное движение студента вдоль образовательной траектории в такой среде должна выступать дидактически и профессиографически обоснованная взаимосвязанная система методов активного обучения.

В связи с этим актуализируется задача поиска образовательных ресурсов, за счет которых можно было бы организовать систематический процесс формирования профессионально важных качеств будущих специалистов. Совершенно очевидно, что средствами только аудиторной работы в полной мере решить эту задачу не представляется возможным. На фоне ярко выраженной тенденции к уменьшению числа часов, отводимых на учебные виды деятельности, организовать такую педагогическую среду возможно только с привлечением ресурсов *самостоятельной работы*.

Образовательная значимость правильно организованной самостоятельной работы настолько велика, что проблемы, связанные с определением сущности самостоятельной работы, принципами ее организации, поиском форм и методов активного включения ее в образовательную практику, всегда считались приоритетными направлениями в психолого-педагогических исследованиях в рамках любой образовательной парадигмы.

Анализу определения и понятия «самостоятельная работа» посвящено множество работ, однако до сих пор не существует единого мнения о сущности данного понятия. Самостоятельную работу рассматривают в качестве формы обучения (Н.Г. Дайри [33]), метода обучения (Ю.К. Бабанский [34]), средства обучения (П.И. Пидкасистый [35] и др.), вида учебной деятельности (Л.Г. Вяткин [36]), «высшего специфического вида учебной деятельности обучающихся» (И.А. Зимняя [37]) и пр.

Различные аспекты эффективной организации самостоятельной работы исследовали такие известные дидакты, как, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др. выделяя общедидактические, организационно-деятельностные, психологические, методические, логические и другие аспекты, характерные для традиционного дидактического подхода. Решение проблем, связанных с совершенствованием самостоятельной работы студентов, исследователи видели в изменении ее структурных и содержательных аспектов, выражающихся в разработке систем и структур самостоятельной работы, моделей организации самостоятельной работы, систем по ее обеспечению и управлению, выявлению факторов и условий, которые могли бы повлиять на ее результативность.

В современной литературе достаточно широко представлены исследования, посвященные инновационным подходам к организации СРС: с помощью интернет-технологий [38; 39], с использованием технологий дистанционного обучения [40; 41], через активные методы обучения [42; 31], с помощью современных форм самостоятельной работы, таких как веб-квесты, симуляции, стефолдинг (угасающая помощь учителя) [43; 44]. Отмечается, что использование современных форм и методов самостоятельной работы позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать самостоятельную работу студентов, повысить эффективность и продуктивность деятельности. Авторами разработаны способы формирования и развития профессионально важных качеств экономистов менеджеров в системе самостоятельной работы студентов, в рамках которой функционирует соответствующая профилю подготовки квазипрофессиональная среда. Кроме того предложена технология разработки методического и дидактического обеспечения данной среды и процедура проектирования вариативных образовательных маршрутов и ее освоения [45; 46].

Несмотря на широкий и многоплановый характер исследований, посвященных организации самостоятельной работы студентов, многие задачи остаются пока нерешенными. Анализ литературы позволяет констатировать недостаточность исследований, специально посвященных проблеме формирования профессионально важных качеств в системе организации самостоятельной работы студентов, в то время как эти качества формируются именно в процессе индивидуальной самостоятельной деятельности. Переориентация образовательной парадигмы на развитие личностных качеств специалиста-

профессионала требует изменения цели самостоятельной работы как формы организации учебно-воспитательного процесса. Такой целью должно стать развитие творческого мышления будущего специалиста, его внутренней и внешней самоорганизации, активно – преобразующего отношения к получаемой информации.

Предложенная в данном исследовании структура ПВК (как, собственно говоря, и любая структура таких качеств) представляет собой сложный симбиокомплекс качеств, процесс формирования которых носит субъектный характер. В связи с этим, образовательная деятельность, направленная на формирование ПВК, безусловно, должна быть дифференцирована и субъектно, и содержательно, и технологически. Совершенно очевидно, что решить эту задачу в системе аудиторной работы студентов не представляется возможным, в то время как временные, организационные и дидактические возможности *самостоятельной работы* позволяют в полной мере обеспечить один из важнейших принципов образовательного процесса – принцип *вариативности образовательных траекторий* студентов.

Таким образом, *самостоятельная работа* может рассматриваться как уникальный образовательный ресурс для проектирования, организации и психолого-педагогической поддержки процесса формирования и развития профессионально важных качеств экономистов-менеджеров. В рамках самостоятельной работы каждый студент может выступать активным носителем субъектного опыта и играть существенную роль в становлении своей индивидуальности и в самом процессе формирования ПВК.

* * *

Таким образом, в данном исследовании представлены теоретические аспекты формирования профессионально важных качеств экономистов-менеджеров в системе профессионального образования.

1. Проведен теоретический анализ основных подходов к сущности профессионально важных качеств специалиста. ПВК выступают одним из элементов формирующих профессиональную компетентность, наряду со знаниями, умениями, навыками и опытом деятельности.
2. Проанализированы различные подходы в теоретических и прикладных исследованиях к структурированию ПВК в целом и для специалистов экономического профиля в частности. На основе анализа профессиональной сферы экономистов-менеджеров по различным отраслям выделены основные классы профессиональных задач специалиста, позволяющие сделать вывод о том, что структура ПВК экономиста-менеджера должна быть представлена системой взаимосвязанных блоков: личностных качеств специалиста, интеллектуальных и организационно-управленческих. Обозначена авторская структура ПВК экономиста-менеджера включающая три группы

качеств: мотивационно-эмоциональную, когнитивно-творческую, социально-перцептивную. На основе профессиографического исследования сформирована доминантная система профессионально важных качеств экономиста менеджера (в машиностроении).

3. Рассмотрены существующие подходы к формированию и развитию профессионально важных качеств в процессе обучения в вузе. Для того чтобы экономист менеджер обладал совокупностью необходимых ПВК, способствующих развитию профессиональной компетентности, необходимо, чтобы его образовательная подготовка проходила в функционирующей квазипрофессиональной среде, причем основным инструментом формирования ПВК должны выступать активные методы обучения. Выявлен альтернативный ресурс процесса формирования и развития ПВК для дальнейшей успешной самореализации специалиста в профессиональной сфере, которым выступает самостоятельная работа студентов. Ее потенциал дает возможность обеспечить индивидуально-дифференцированный подход в развитии личностных качеств, что позволяет реализовать один из важнейших принципов образовательного процесса – принцип вариативности образовательных траекторий студентов.

Библиографический список к главе 6

1. Запрудский Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем. – Мн.: «Сэр-Вит», 2008. – С. 336.
2. Дмитриева М.А., Крылов, А.А., Нафткульев, А.И. Психология труда и инженерная психология. – Л.: ЛГУ, 1979. – 230 с.
3. Котелова, Ю.В. Очерки по психологии труда: учебное пособие / Под ред. Е.М. Ивановой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 120 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
5. Клищевская М.В., Солнцева, Г.Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 4. – С. 61-66.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Изд-во «Наука», 1972. – 310 с.
7. Дмитриева М.А., Крылов, А.А., Нафткульев, А.И. Психология труда и инженерная психология. – Л.: ЛГУ, 1979. – 230 с.
8. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Изд-во «Наука», 1972. – 310 с.
9. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда: учебное пособие / Под ред. Е.М. Ивановой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 120 с.

10. Душков Б.А., Королев, А.В., Смирнов, Б.А. Психология труда, профессиональной информационной и организационной деятельности: Словарь / Под ред. Б.А. Душкова. – 3-е изд. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

11. Клищевская М.В., Солнцева Г.Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1999. – № 4. – С. 61-66.

12. Карпов А.В. Психологическая структура профессиональной деятельности // Психология труда / Под ред. А.В. Карпова. – М., 2004.

13. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 13-26.

14. Шеховцева Л.Ф., Тютюнник Е.И. Рабочая книга профориентатора и профконсультанта: методическое пособие / Л.Ф. Шеховцева, Е.И. Тютюнник. – СПб.: Цент. инст. повыш. квалиф. руков. работ. и спец. проф. образ. МО РФ, 1997. – 318 с.

15. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 199 с.

16. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 223 с.

17. Бабенко О.А. Профессионально важные качества личности менеджера. – М., 2005 – 186 с.

18. Картежникова А.Н. Контекстный подход к обучению математике как средство развития профессионально значимых качеств будущих экономистов-менеджеров: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Омск, 2005. – 243 с.

19. Фитьмова А.А. Актуальность формирования профессионально важных качеств будущих экономистов // Материалы XI региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том второй. Общественные науки. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. – 168 с.

20. Минцберг Г. Профессия менеджер: мифы и реальность // сб. «Лидерство». Серия «Классика Harvard Business Review». – Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 9-47.

21. Петрук Г.В. Формирование профессионально важных качеств экономистов-менеджеров в системе самостоятельной работы студентов: дис. ... канд. пед. наук / Дальневосточный федеральный университет. – Владивосток, 2012.

22. Банайтис Н.Г. Формирование профессионально важных качеств специалистов экономического профиля в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2009. – 24 с.

23. Горностаева И.Н. Формирование профессионально важных качеств личности будущих менеджеров: дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2002. – 243 с.

24. Иванова Н.Н. Дидактическая система формирования профессионально значимых личностных качеств у студентов – будущих менеджеров: автореферат. – Казань, 2003. – 253 с.

25. Шипулина Л.А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 26 с.

26. Ануфриев Б. Ф. Современные интерактивные методы обучения экономистов и менеджеров // Технологии индивидуализации обучения в вузе: материалы Всерос. междисциплинар. конф. (27 дек. 2007 г.). – М.: Современная гуманитарная академия, 2007. – С. 25-31.

27. Горяинова И.А. Формирование познавательной деятельности студентов с использованием методов активного обучения в высшем учебном заведении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2005. – 22 с.

28. Ануфриев Б.Ф. Современные интерактивные методы обучения экономистов и менеджеров // Технологии индивидуализации обучения в вузе: материалы Всерос. междисциплинар. конф. (27 дек. 2007 г.). – М.: Современная гуманитарная академия, 2007. – С. 25-31.

29. Гуляинц С.Б. Метод проектов в работе со студентами // Социальная политика и социология. – 2009. – № 1. – С. 304-310.

30. Тенешева В.Ф. Формирование профессионально-важных качеств в контекстном обучении // Пути повышения эффективности учебного процесса в ВУЗе: сб. науч. тр. – Краснодар: КГУ, НГМА, 1993.

31. Парникова Г.М. Практико-ориентированная направленность образовательного процесса на формирование учебной самостоятельности будущих экономистов в ходе обучения иностранному языку / Г.М. Парникова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 70-72.

32. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера / З.С. Сазонова / МАДИ (ГТУ). – М., 2007. – 487 с.

33. Дайри Н.Г. О сущности самостоятельной работы // Народное образование. – 1963. – № 5. – С. 13.

34. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Педагогика, 1983. – 608 с.

35. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарнунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

36. Вяткин Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке (лекция по педагогике для студентов университета). – Издательство Саратовского университета, 1978. – 24 с.

37. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.

38. Жук Л.Г. Интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов: на материале обучения ино-

странному языку: автореферат дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. – Санкт-Петербург, 2006. – 20 с.

39. Полат Е. Метод проектов: типология и структура // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 9-17.

40. Починалина Л.Н. Педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов ВУЗа в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Москва, 2007. – 29 с.

41. Новикова Э.Б. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов: автореф. дисс. ... к.п.н. – Москва, 2009. – 21 с.

42. Петрище В.И. Использование самостоятельных и внеаудиторных форм работы при изучении дисциплин экономического характера // Государственное управление. Электронный вестник. – 2011. – № 27. – С. 1-7.

43. Дроботенко Ю.Б. Использование симуляций в организации самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин // Новые информационные технологии в университетском образовании: тезисы XI международной научно-методической конференции. – Кемерово: ИНТ, 2006. – С. 133-135.

44. Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08). – Омск, 2006. – 24 с.

45. Клещева Н.А., Петрук Г.В. Системная организация процесса формирования профессионально важных качеств будущих специалистов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-2. – С. 407-412.

46. Петрук Г.В. Технология проектирования вариативных образовательных маршрутов в системе самостоятельной работы студентов (на примере экономистов-менеджеров) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – № 3. – С. 89-93.

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФТЕГАЗОВОГО
ПРОФИЛЯ В ОБЛАСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ СИСТЕМ И ПРОЦЕССОВ**

Автоматизация является важным средством повышения эффективности технологических процессов и производств, затрагивая топливно-энергетический комплекс (ТЭК) нефтегазовой отрасли российской промышленности. Экономичное, надежное и безопасное функционирование сложных промышленных объектов, каковыми являются технологические процессы предприятий ТЭК, может быть обеспечено лишь самыми современными техническими средствами управления и модернизированными подходами к разработке подобных систем управления.

Теория автоматического управления (ТАУ) представляет собой научную дисциплину, предметом исследования которой являются информационные процессы, протекающие в системах управления техническими и технологическими объектами. ТАУ выявляет общие закономерности функционирования, свойственные автоматическим системам управления различной физической природы, и на основе этих закономерностей позволяет разработать принципы построения качественных систем управления.

При изучении процессов управления происходит абстрагирование от физических и конструктивных особенностей систем, что позволяет впоследствии представить реальные системы в виде адекватных математических моделей. Одним из основных методов исследования в ТАУ является математическое моделирование, позволяющее устранить пробелы в знаниях об исследуемом объекте и выявить новые проблемы, которые также необходимо разрешить.

В филиале Тюменского государственного нефтегазового университета данная дисциплина является основополагающей, и профессиональные компетенции, полученные в ходе изучения теории автоматического управления, являются базовыми при освоении других курсов профессионального цикла по направлению подготовки «Автоматизация технологических процессов и производств в нефтегазовой отрасли».

**7.1. Математическое моделирование частотных характеристик
звеньев систем автоматического управления**

Математическая модель – это совокупность математических объектов и связей между ними, которая направлена на адекватное отображение свойств и поведения исследуемого объекта [7].

Математическое моделирование – метод качественного и / или количественного описания информационного процесса или явления с помощью разработанной математической модели, при построении которой реальный процесс описывается с помощью математического аппарата [8].

Математическая модель передаточной функции колебательного звена имеет вид:

$$W(S) = \frac{k}{T^2 S^2 + 2T\varepsilon + 1}, \quad (7.1)$$

где $k = 50$, коэффициент усиления;

$T = 0.15$, постоянная времени;

$\varepsilon = 0.5$, коэффициент затухания.

Для нахождения амплитудно-фазовой характеристики необходимо умножить знаменатель на сопряженное знаменателю выражение и произвести упрощение с разделением действительной и мнимой части.

$$\begin{aligned} W(j\omega) &= \frac{k}{T^2(j\omega)^2 + 2T\varepsilon(j\omega) + 1}; \\ W(j\omega) &= \frac{k}{-T^2(\omega)^2 + 2T\varepsilon(j\omega) + 1}; \\ W(j\omega) &= \frac{k}{(1 - T^2\omega^2) + 2T\varepsilon(j\omega)} \times \frac{[1 - T^2\omega^2 - 2T\varepsilon(j\omega)]}{[1 - T^2\omega^2] + 2T\varepsilon(j\omega)}; \\ W(j\omega) &= \frac{k[1 - T^2\omega^2 - 2T\varepsilon(j\omega)]}{[(1 - T^2\omega^2)]^2 + [2T\varepsilon(j\omega)]^2}; \\ W(j\omega) &= \frac{k - kT^2\omega^2 - 2T\varepsilon(j\omega)}{[(1 - T^2\omega^2)]^2 + (2T\varepsilon\omega)^2}; \\ W(j\omega) &= \frac{k(1 - T^2\omega^2)}{[(1 - T^2\omega^2)]^2 + (2T\varepsilon\omega)^2} - j \frac{2kT}{[(1 - T^2\omega^2)]^2 + (2T\varepsilon\omega)^2}. \end{aligned} \quad (7.2)$$

Полученная амплитудно-фазовая частотная характеристика колебательного звена содержит элементарные звенья:

- пропорциональное (безынерционное) звено;
- дифференцирующее звено;
- интегрирующее звено;
- форсирующее звено первого порядка;
- форсирующее звено второго порядка;
- апериодическое звено;
- колебательное звено [9].

Пропорциональное (безынерционное) звено. Так называется звено с передаточной функцией:

$$W(S) = k. \quad (7.3)$$

Частотные и временные функции пропорционального звена имеют вид:

$$W(j\omega) = k; \quad (7.4)$$

$$U(\omega) = k; \quad (7.5)$$

$$V(\omega) = 0; \quad (7.6)$$

$$A(\omega) = k; \quad (7.7)$$

$$\varphi(\omega) = 0; \quad (7.8)$$

$$L(\omega) = 20 \log k; \quad (7.9)$$

$$h(t) = kl(t); \quad (7.10)$$

$$\omega(t) = k\delta(t). \quad (7.11)$$

Дифференцирующее звено, передаточная функция которого:

$$W(S) = kS. \quad (7.12)$$

Частотные и временные функции дифференцирующего звена имеют вид:

$$W(j\omega) = jk\omega; \quad (7.13)$$

$$U(\omega) = 0; \quad (7.14)$$

$$V(\omega) = k\omega; \quad (7.15)$$

$$A(\omega) = k\omega; \quad (7.16)$$

$$\varphi(\omega) = \pi / 2; \quad (7.17)$$

$$L(\omega) = 20 \log k + 20 \log \omega; \quad (7.18)$$

$$h(t) = k\delta(t); \quad (7.19)$$

$$\omega(t) = k\delta(t). \quad (7.20)$$

Интегрирующее звено, передаточная функция которого:

$$W(S) = k / S. \quad (7.21)$$

Частотные и временные функции интегрирующего звена имеют вид:

$$W(j\omega) = jk / \omega; \quad (7.22)$$

$$U(\omega) = 0; \quad (7.23)$$

$$V(\omega) = -k / \omega; \quad (7.24)$$

$$A(\omega) = k / \omega; \quad (7.25)$$

$$\varphi(\omega) = -\pi / 2; \quad (7.26)$$

$$L(\omega) = 20 \log k - 20 \log \omega; \quad (7.27)$$

$$h(t) = kt; \quad (7.28)$$

$$\omega(t) = k. \quad (7.29)$$

Форсирующее звено первого порядка, передаточная функция которого:

$$W(S) = k(TS + 1). \quad (7.30)$$

Частотные и временные функции форсирующего звена первого порядка имеют вид:

$$W(j\omega) = k(Tj\omega + 1); \quad (7.31)$$

$$U(\omega) = k; \quad (7.32)$$

$$V(\omega) = -kT\omega; \quad (7.33)$$

$$A(\omega) = k\sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \quad (7.34)$$

$$\varphi(\omega) = \arctg(T\omega); \quad (7.35)$$

$$L(\omega) = 20\log k + 20\log\sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \quad (7.36)$$

$$h(t) = k[\delta(t) + l(t)]; \quad (7.37)$$

$$\omega(t) = k[T\delta(t) + \delta(t)]. \quad (7.38)$$

Форсирующее звено второго порядка, передаточная функция которого:

$$W(S) = k(T^2S^2 + 2\varepsilon TS + 1), \quad (0 < \varepsilon < 1). \quad (7.39)$$

Частотные и временные функции форсирующего звена второго порядка имеют вид:

$$W(j\omega) = k[1 - (T\omega)^2 + j2\varepsilon T\omega]; \quad (7.40)$$

$$U(\omega) = k[1 - (T\omega)^2]; \quad (7.41)$$

$$V(\omega) = 2k\varepsilon T\omega; \quad (7.42)$$

$$A(\omega) = k\sqrt{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}; \quad (7.43)$$

$$\varphi(\omega) = \begin{cases} \arctg \frac{2\varepsilon T\omega}{1 - (T\omega)^2}, & \omega \leq 1/T \\ \pi + \arctg \frac{2\varepsilon T\omega}{1 - (T\omega)^2}, & \omega > 1/T \end{cases} \quad (7.44)$$

$$L(\omega) = 20\log k + 20\log\sqrt{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}. \quad (7.45)$$

Апериодическое звено, передаточная функция которого:

$$W(S) = k / (TS + 1). \quad (7.46)$$

Частотные и временные функции апериодического звена имеют вид:

$$W(j\omega) = \frac{k}{Tj\omega + 1}; \quad (7.47)$$

$$U(\omega) = \frac{k}{\sqrt{(T\omega)^2 + 1}}; \quad (7.48)$$

$$V(\omega) = -\frac{kT\omega}{\sqrt{(T\omega)^2 + 1}}; \quad (7.49)$$

$$A(\omega) = \frac{k}{\sqrt{(T\omega)^2 + 1}}; \quad (7.50)$$

$$\varphi(\omega) = -\arctg(T\omega); \quad (7.51)$$

$$L(\omega) = 20 \log k - 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \quad (7.52)$$

$$h(t) = k[1 - e^{-t/T}]; \quad (7.53)$$

$$\omega(t) = \frac{k}{T} e^{-t/T}. \quad (7.54)$$

Колебательное звено, передаточная функция которого:

$$W(S) = \frac{k}{T^2 S^2 + 2\varepsilon TS + 1}, \quad (0 < \varepsilon < 1). \quad (7.55)$$

Частотные и временные функции колебательного звена имеют вид:

$$W(j\omega) = \frac{k}{1 - (T\omega)^2 + j2\varepsilon T\omega}; \quad (7.56)$$

$$U(\omega) = \frac{k[1 - (T\omega)^2]}{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}; \quad (7.57)$$

$$V(\omega) = \frac{2k\varepsilon T\omega}{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}; \quad (7.58)$$

$$A(\omega) = \frac{k}{\sqrt{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}}; \quad (7.59)$$

$$\varphi(\omega) = \begin{cases} -\arctg \frac{2\varepsilon T\omega}{1 - (T\omega)^2}, & \omega \leq 1/T \\ -\pi - \arctg \frac{2\varepsilon T\omega}{1 - (T\omega)^2}, & \omega > 1/T \end{cases} \quad (7.60)$$

$$L(\omega) = 20 \log k - 20 \log \sqrt{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}; \quad (7.61)$$

$$h(t) = k \left[1 - \frac{\sqrt{\alpha^2 + \beta^2}}{\beta} e^{-\alpha t} \sin(\beta t + \varphi_0) \right]; \quad (7.62)$$

$$\omega(t) = \frac{k(\alpha^2 + \beta^2)}{\beta} e^{-\alpha t} \sin \beta t. \quad (7.63)$$

Разработанная математическая модель будет представлена следующим уравнением:

$$W(S) = \frac{100(S+1)}{S(50S+1) \times (0.09S^2 + 0.15S + 1)}. \quad (7.64)$$

Разработанная логарифмическая амплитудно-частотная функция содержит четыре звена [3]:

1. *Интегрирующее звено:*

$$\begin{aligned} W_1 &= 100/S; \\ L(\omega) &= 20 \log k - 20 \log \omega; \\ L(\omega) &= 20 \log 100 - 20 \log \omega; \\ L(\omega) &= 40 - 20 \log \omega. \end{aligned} \quad (7.65)$$

2. *Форсирующее звено первого порядка:*

$$\begin{aligned} W_2 &= S + 1; \\ L(\omega) &= 20 \log k + 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \\ L(\omega) &= 20 \log 1 + 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \\ L(\omega) &= 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}. \end{aligned} \quad (7.66)$$

3. *Апериодическое звено:*

$$\begin{aligned} W_3 &= \frac{1}{50S + 1}; \\ L(\omega) &= 20 \log k - 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \\ L(\omega) &= 20 \log 1 - 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}; \\ L(\omega) &= -20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1}. \end{aligned} \quad (7.67)$$

4. *Колебательное звено:*

$$\begin{aligned} W_4 &= \frac{1}{0.09S^2 + 0.15S + 1}; \\ T &= 0.15; \quad 2\varepsilon T = 0.15; \quad 2\varepsilon \cdot 0.15 = 0.15; \quad 2\varepsilon = 1; \quad \varepsilon = 0.5; \\ L(\omega) &= 20 \log k - 20 \log \sqrt{[1 - (T\omega)^2]^2 + (2\varepsilon T\omega)^2}; \\ L(\omega) &= 20 \log 1 - 20 \log \sqrt{[1 - (0.3\omega)^2]^2 + (2 \times 0.5 \times 0.15\omega)^2}; \\ L(\omega) &= -20 \log \sqrt{[1 - (0.3\omega)^2]^2 + (0.15\omega)^2}. \end{aligned} \quad (7.68)$$

В результате получается амплитудная логарифмическая частотная характеристика (ЛЧХ) системы:

$$\begin{aligned} L(\omega) &= 40 - 20 \log \omega + 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1} - \\ &- 20 \log \sqrt{(T\omega)^2 + 1} - 20 \log \sqrt{[1 - (0.3\omega)^2]^2 + (0.15\omega)^2}. \end{aligned} \quad (7.69)$$

7.2. Компьютерное моделирование частотных характеристик звеньев систем автоматического управления

Для компьютерного моделирования математических моделей применяют следующие прикладные программы: MATLAB, LabVIEW, Maple, Maxima, NGSPIICE, Scilab и др. [2].

MatLab – пакет прикладных программ для решения задач технических вычислений и одноимённый язык программирования, используемый в этом пакете [4].

В данном исследовании при компьютерном моделировании рассматривается построение частотных характеристик следующей передаточной функции:

$$W(S) = \frac{100(S+1)}{S(50S+1)(0.09S^2+0.15S+1)}. \quad (7.70)$$

Для построения *амплитудно-фазовой частотной характеристики* определяются следующие составляющие: набор исходных данных, функции W, графическая команда plot, команды визуализации сетки на графике grid on и команды функционирования надписей на графике. Они представлены в следующем программном фрагменте:

```
>>k=14; z=0.03; T=0.2; w=0:0.01:100;  
W=k./(T.^2*(w.*j).^2+2.*T.*z.*w.*j+1);  
plot(real(W), imag(W),'-oK'),  
>>title('W(jw)=k./(T.^2.*(w.*j).^2+2.*T.*z.*w.*j+1);  
k=50; z=0.09; T=0.15'),  
xlabel('U=real(W)'), ylabel('jV=jimag(W)'),  
>>gtext('Wpac(jw)')
```

Построение характеристики и формирование надписей на ней производится системой в отдельном окне, представленном на рис. 7.1.

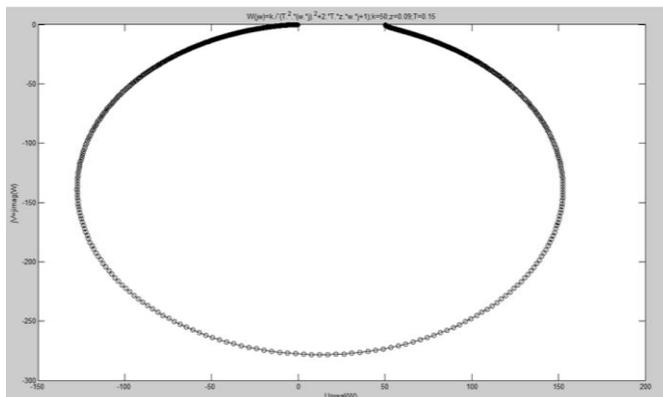


Рис. 7.1. Амплитудно-частотная характеристика, построенная по командам

Команда *grid on* включает сетку, *grid off* отключает сетку, *title* характеризует заголовок графика, *xlabel* и *ylabel* задают осевые надписи. С помощью спецификатора кривой можно изменить тип линии графика, а также пред-ставить узловые точки различными отметками.

Следующая цепочка команд позволяет построить *расчетные логарифмические частотные характеристики*:

```
>> k=50;z=0.09;T=0.15;w=0.1:0.01:10;
L=20.*log10(k./sqrt((2.*T.*z.*w).^2+(1-T.^2.*w.^2).^2));
semilogx(w,L,'-B'),grid on
title('L=20log10(k./sqrt((2.*T.*z.*w).^2+(1-
T.^2.*w.^2).^2)"ar=- (180./pi).*atan(2.*T.*z.*w./(1-
T.^2.*w.^2));k=50;z=0.09;T=0.15'),
xlabel('log(w)'),ylabel('L')
hold on
w1=0.1:0.01:1
ar1=- (180./pi).*atan(2.*T.*z.*w1./(1-T.^2.*w1.^2));
semilogx(w1,ar1,'-K')
xlabel('log(w1)'),ylabel('ar1')
hold on
w2=1:0.01:10;
ar2=-180-(180./pi).*atan(2.*T.*z.*w2./(1-T.^2.*w2.^2));
semilogx(w2,ar2,'-K')
xlabel('log(w2)'),ylabel('ar2')
```

После нажатия клавиши <Enter>, завершающего ввод команд, система MatLab строит графики на поле рисунка Figure No.1, надписи дополнительно редактируются средствами окна рисунка.

Расчетные логарифмические частотные характеристики представлены на рис. 7.2.

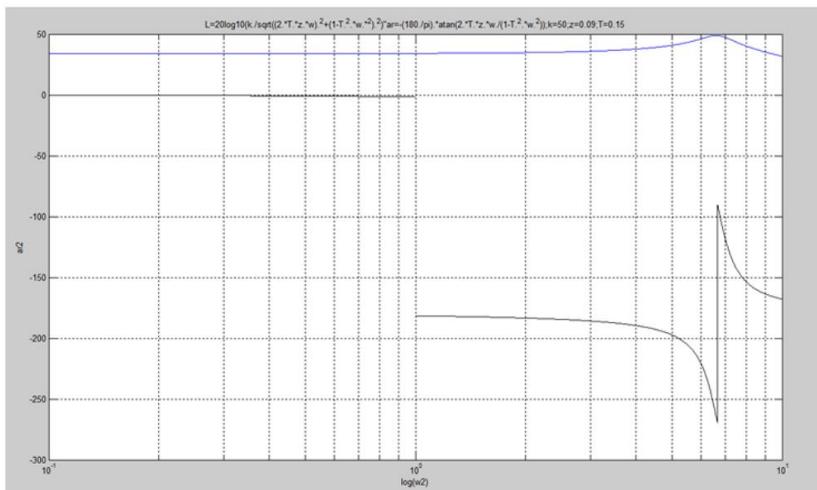


Рис. 7.2. Расчетные логарифмические частотные характеристики

Для снятия модельных частотных характеристик строится так называемый *тестовый стенд*. Разработанный тестовый стенд в инструментарии пакета Simulink (дополнительный пакет расширения в системе MatLab) имеет следующий вид (рис. 7.3):

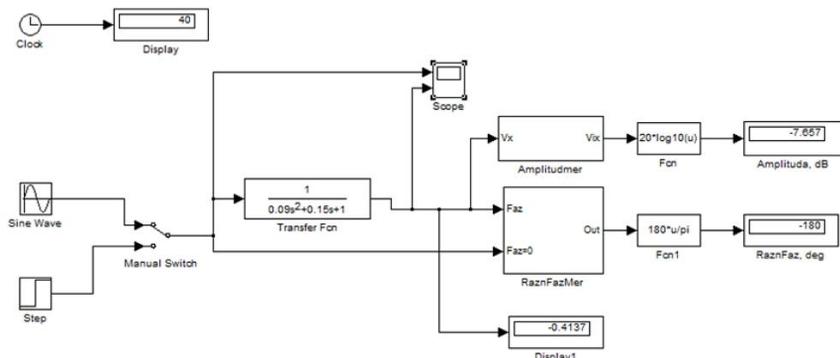


Рис. 7.3. Схема тестового стенда

Тестовый стенд включает следующие блоки [10]:

1. Передаточная функция – блок моделирования передаточной функции звена или САУ.
2. Генератор колебаний – заданное входное воздействие для исследуемого звена через панель параметров блока.
3. Ступенчатое воздействие – для исследования характеристик переходного процесса исследуемого звена.
4. Scope – осциллограф для исследования процессов моделирования.
5. Амплитудометр – измеритель амплитуды (рис. 7.4).

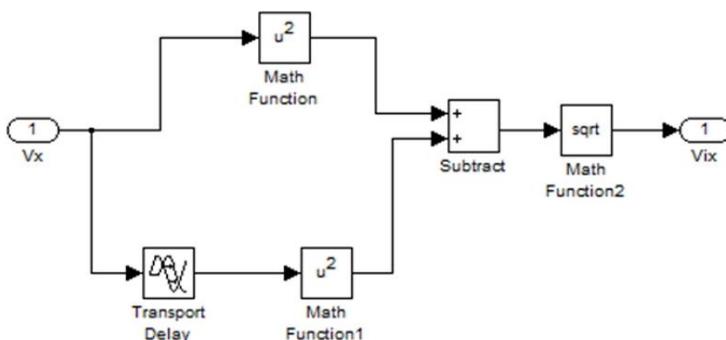


Рис. 7.4. Схема амплитудометра

RaznFazMer – измеритель разности двух колебаний в диапазоне от минус 2π до $+\pi/2$. Два осциллоскопа в цепи предназначены для контроля работы блок-модели (рис. 7.5).

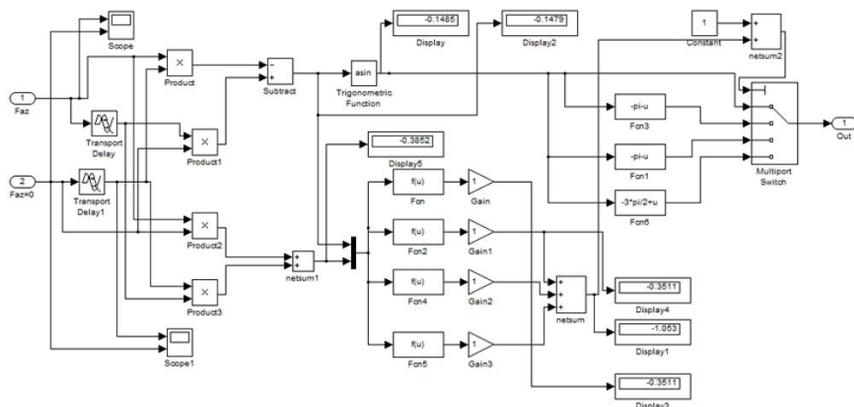


Рис. 7.5. Схема RazFazMera

Для снятия модельных характеристик устанавливается частота генератора колебаний, равная 0.1 рад/с, и время, равное одному периоду. Далее кнопкой <Пуск> моделируется работа системы, и снимаются показания с осциллографа (рис. 7.6).

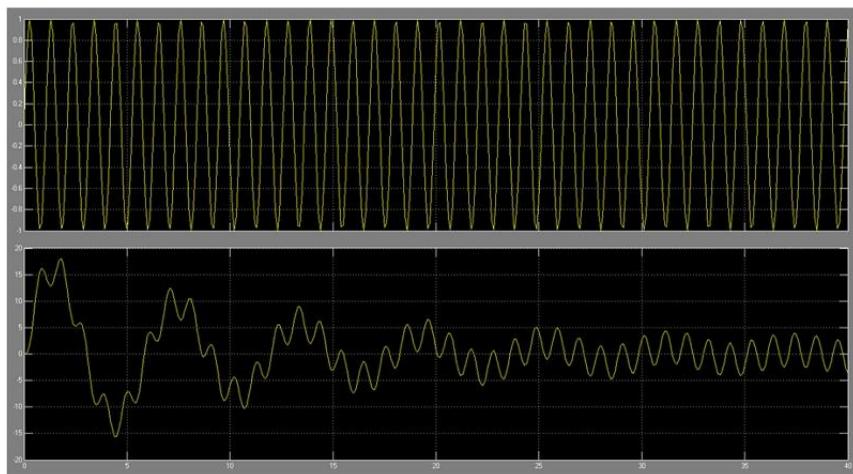


Рис. 7.6. Модельные частотные характеристики

Далее необходимо смоделировать работу системы при различных настройках генератора колебаний и записать показания системы. Для этого необходимо создать М-файл в командном окне программы MatLab и записать в него показания системы. Запись в М-файле имеет следующий вид (рис. 7.7):

	w	0.1	0.2	0.4	0.7	1	1.2	1.5	2	6	10	
1 -	w	[0.1	0.2	0.4	0.7	1	1.2	1.5	2	6	10], % пан/с
2 -	A	[40.42	43.33	28.75	42.62	57.17	43.22	44.03	38.31	20.48	13.88], % dB
3 -	arg	[0	0	0	0	-90.39	-170.87	-177.64	-180	-180	-180], % град

Рис. 7.7. Таблица модельных частотных характеристик

Функция для построения логарифмических частотных характеристик выполняется в командном окне MatLab. Построение логарифмических характеристик по модели передаточной функции выполняется с помощью инструментария `bode(W)`. Введение сетки на обоих графиках включается командой `grid`.

В командном окне прописываются следующие команды:

```
>> k=50;z=0.05;T=0.15;W=tf([k],[1 2*T*z 1])
Transfer function:
50
-----
s^2+0.27s+1
bode(W)
```

Представленный далее график позволяет проследить логарифмические частотные расчетные характеристики (рис. 7.8).

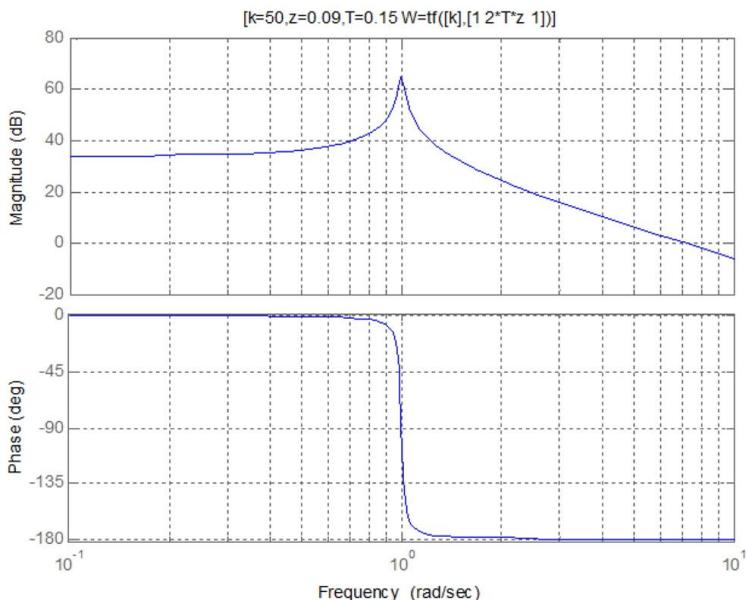


Рис. 7.8. Логарифмические частотные расчетные характеристики

Следующим этапом в исследовании является сравнение расчетных логарифмических характеристик с полученными показаниями во время моделирования работы тестового стенда. Для этого с включенным графиком в командную строку MatLab вносятся следующие команды:

```
>> hold on, w=[0.1 0.2 0.4 0.7 1 1.2
1.5 2 6 10 ], % рад/с
A=[40.42 43.33 28.75 42.62 57.17 43.22 44.03
38.31 20.48 13.88 ], % dB
semilogx(w,A,'-k')
>> hold on, w=[0.1 0.2 0.4 0.7 1 1.2
1.5 2 6 10 ], % рад/с
arg=[0 0 0 0 -90 -170.87 -177.64 -180 -180 -180
], % град
semilogx(w,arg,'-k')
```

Полученный график представлен на рис. 7.9.

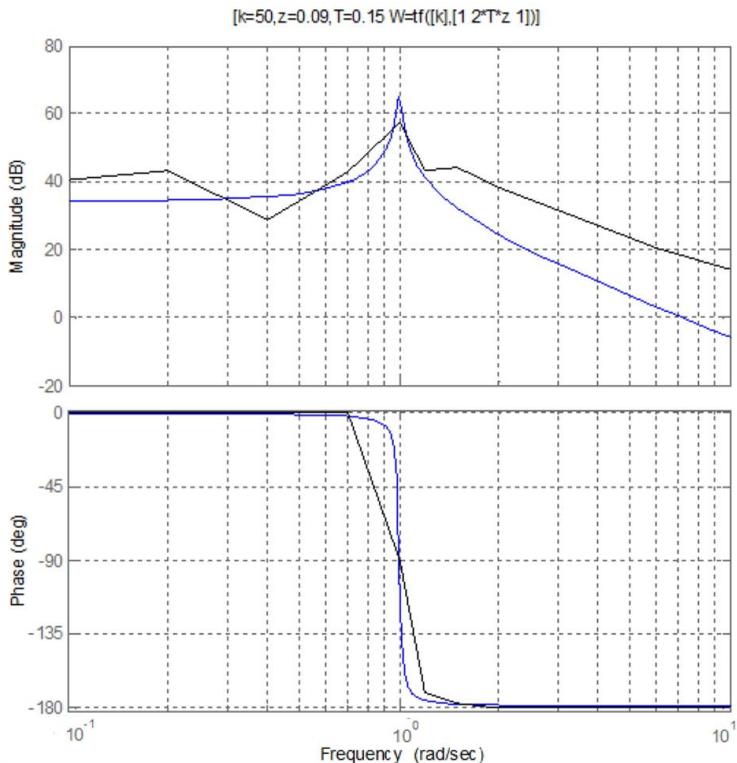


Рис. 7.9. Диаграмма Бode и построенные в ней модельные ЛЧХ

После построения диаграммы необходимо произвести сравнение модельных и частотных ЛЧХ. Для этого диаграмма разбивается на три участка, на которых выбираются по две точки на каждом графике с максимальной визуальной разностью показаний. Расчет производится в командном окне MatLab с помощью следующих команд:

```
>> [x,y]=ginput
x =
    0.1024
    0.1019
    0.8955
    0.8955
y =
    40.3560
    34.2071
   -7.9161
   -62.1920
>> 40.3560-34.2071, -7.9161-(-62.1920)
ans =6.1489
ans =54.2759
>> [x,y]=ginput
x =
    0.1993
    0.1985
    1.1119
    1.1072
y =
    43.2686
    34.2071
   -135.2299
   -172.7540
>> 43.2686-34.2071, -135.2299-(-172.7540)
ans =9.0615
ans =37.5241
>> [x,y]=ginput
x =
    1.9889
    1.9889
    1.2002
    1.1951
y =
    38.4142
    24.4984
   -170.7438
   -176.1044
>> 38.4142-24.4984, -170.7438-(-176.1044)
ans =13.9158
ans =5.3606
```

Результаты расчетов системы записываются в табл. 7.1.

Таблица 7.1

Результаты сравнения ЛЧХ

Амплитудно-частотная характеристика				Фазо-частотная характеристика			
Параметры	Участки			Параметры	Участки		
	1.1	1.2	1.3		2.1	2.2	2.3
ω , рад/с	0.1024	0.1993	1.9889	ω , рад/с	0.8955	1.1119	1.2002
$L_p(\omega)$, дБ	34.2071	34.2071	24.4984	$\Phi_p(\omega)$, град	-7.9161	-135.2299	-170.7438
$L_{мд}(\omega)$, дБ	40.3560	43.2686	38.4142	$\arg_{мд}(\omega)$, град	-62.1920	-172.7540	-176.1044
$L_p(\omega)$, дБ – $L_{мд}(\omega)$, дБ	6.1489	9.0615	13.9158	$\Phi_p(\omega)$, град – $\arg_{мд}(\omega)$, град	54.2759	37.5241	5.3606

7.3. Математическое моделирование передаточной переходной и весовой функции

Передаточная функция системы – это функция, описывающая реакцию системы на единичное ступенчатое воздействие при нулевых начальных условиях [6].

Импульсная переходная (весовая) функция – это функция, описывающая реакцию системы (звена) на единичное импульсное воздействие при нулевых начальных условиях [5].

Передаточная функция колебательного звена имеет вид:

$$W(S) = \frac{k}{T^2 S^2 + 2\varepsilon TS + 1}, \quad (0 < \varepsilon < 1). \quad (7.71)$$

Передаточной функции колебательного звена соответствует дифференциальное уравнение [1]:

$$T^2 S^2 + 2\varepsilon TS + 1)y = k u. \quad (7.72)$$

Для определения передаточной функции нужно решить уравнение (7.67) при выходном воздействии $u = 1(t)$ и нулевых начальных условиях:

$$T^2 S^2 + 2\varepsilon TS + 1)y = k \times 1(t); \quad (7.73)$$

$$y(0) = \dot{y}(0) = 0. \quad (7.74)$$

Характеристическое уравнение имеет вид:

$$T^2 \lambda^2 + 2\varepsilon T \lambda + 1 = 0 \quad (7.75)$$

и его корнями являются:

$$\lambda_{1,2} = \frac{\varepsilon}{T} \pm \sqrt{\left(\frac{\varepsilon}{T}\right)^2 - \frac{1}{T^2}} \quad (7.76)$$

или

$$\lambda_{1,2} = -\frac{\varepsilon}{T} \pm j \frac{\sqrt{1 - \varepsilon^2}}{T}. \quad (7.77)$$

Положив

$$\alpha = \frac{\varepsilon}{T}, \quad \beta = \sqrt{1 - \frac{\varepsilon^2}{T^2}}.$$

Общее решение однородного дифференциального уравнения можно записать в виде:

$$y_c = (C_1 \sin \beta t + C_2 \cos \beta t) e^{-\alpha t}. \quad (7.78)$$

Частное решение неоднородного решения имеет вид: $y_B = k$. Поэтому общее решение запишется как:

$$y = y_c + y_B = (C_1 \sin \beta t + C_2 \cos \beta t) e^{-\alpha t} + k. \quad (7.79)$$

Производная этого решения:

$$y' = [\beta(C_1 \cos \beta t - C_2 \sin \beta t) - \alpha(C_1 \sin \beta t + C_2 \cos \beta t)] e^{-\alpha t}. \quad (7.80)$$

Заданная функция имеет вид:

$$W(S) = \frac{50}{0.3^2 S^2 + 2 \times 0.5 \times 0.15 S + 1} = \frac{50}{0.9 S^2 + 0.15 S + 1}. \quad (7.81)$$

Характеристическое уравнение системы приобретает вид:

$$0.3\lambda^2 + 0.15\lambda + 1 = 0.$$

Далее находится дискриминант:

$$D = b^2 - 4ac; \quad (7.82)$$

$$D = 0.15^2 - 4 \times 0.3 \times 1 = 0.0225 - 1.2 = -1.1775.$$

Так как $D < 0$, то пара комплексных корней равна:

$$\lambda_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a};$$

$$\lambda_{1,2} = \frac{-0.15 \pm \sqrt{-1.1775}}{2 \times 0.3};$$

$$\lambda_{1,2} = \frac{-0.15 \pm j1.09}{0.6} = -0.25 \pm j1.82.$$

Так как $\lambda_{1,2} = \alpha \pm \beta$, то $\alpha = -0.25$; $\beta = 1.82$.

Общее решение имеет вид:

$$y = y_c + y_B = (C_1 \sin \beta t + C_2 \cos \beta t) e^{-\alpha t} + k; \quad (7.83)$$

$$y = (C_1 \sin 1.82t + C_2 \cos 1.82t) e^{0.25t} + 50.$$

Производная этого решения представляется как:

$$y = [1.82(C_1 \cos 1.82t - C_2 \sin \beta 1.82t) + 0.25(C_1 \sin 1.82t + C_2 \cos 1.82t)]e^{0.25t}$$

Это производная общего решения дифференциального уравнения.

Начальные условия имеют вид:

$$y = C_2 + k = 0; \quad (7.84)$$

$$\dot{y} = \beta C_1 - \alpha C_2 = 0. \quad (7.85)$$

Отсюда:

$$C_2 = -k; \quad (7.86)$$

$$C_1 = \frac{-\alpha k}{\beta}. \quad (7.87)$$

Переходная функция представлена как:

$$h(t) = k \left[1 - \frac{1}{\beta} (\alpha \sin \beta t + \beta \cos \beta t) e^{-\alpha t} \right]. \quad (7.88)$$

После элементарных преобразований переходная функция имеет вид:

$$h(t) = k \left[1 - \frac{\sqrt{\alpha^2 + \beta^2}}{\beta} e^{-\alpha t} \sin(\beta t + \varphi_0) \right], \quad (7.89)$$

где $\varphi_0 = \operatorname{arctg} \frac{\beta}{\alpha}$.

В данном случае начальное условие находится следующим образом:

$$y = C_2 + 50 = 0; \quad C_2 = -50;$$

$$\dot{y} = 1.82C_1 + 0.25C_2 = 0;$$

$$1.82C_1 + 0.25C_2 = 0; \quad 1.82C_1 + 0.25 \times (-50) = 0;$$

$$1.82C_1 = 12.5; \quad C_1 = 12.5/1.82 = 6.87.$$

Общее решение дифференциального уравнения имеет вид:

$$y = (6.87 \sin 1.82t - 50 \cos 1.82t) e^{0.25t} + 50.$$

Переходная функция записывается как:

$$h(t) = 50 \left[1 - \frac{1}{1.82} (-0.25 \times 1.82t + 1.82 \cos \beta 1.82t) e^{0.25t} \right];$$

$$h(t) = 50 \left[1 - \frac{\sqrt{(-0.25)^2 + 1.62^2}}{1.82} e^{0.25t} \sin(1.82t + \varphi_0) \right];$$

$$\varphi_0 = \operatorname{arctg} \frac{\beta}{\alpha}; \quad \varphi_0 = \operatorname{arctg} \frac{1.82}{-0.25} = \operatorname{arctg}(-7.28) = 1.43;$$

$$(t) = 50[1 - 1e^{0.25t} \sin(1.82t + 1.43)].$$

Весовая функция принимает вид:

$$\omega(t) = k \frac{(\alpha^2 + \beta^2)}{\beta} e^{-\alpha t} [\alpha \sin(\beta t + \varphi_0) - \beta \cos(\beta t + \varphi_0)]; \quad (7.90)$$

$$\omega(t) = \frac{k(\alpha^2 + \beta^2)}{\beta} e^{-\alpha t} \sin \beta t; \quad (7.91)$$

$$\omega(t) = \frac{50((-0.25)^2 + 1.82^2)}{1.82} e^{0.25t} \sin 1.82t;$$

$$\omega(t) = 92.72e^{0.25t} \sin 1.82t.$$

* * *

Таким образом, повышение уровня профессиональной компетенции студентов нефтегазового профиля в области автоматизации технологических процессов и производств является важной составляющей профессиональной подготовки бакалавров.

В данной работе, на примере математического и компьютерного моделирования частотных характеристик звеньев автоматического управления, представлены основные методы исследований, изучаемые в базовой дисциплине профессионального цикла – теории автоматического управления.

Библиографический список к главе 7

1. Бесекерский В.А. Теория систем автоматического управления / В.А. Бесекерский, Е.П. Попов. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Профессия, 2003. – 752 с.
2. Давыдов Е.Г. Решение математических задач с помощью программных пакетов Scientific WorkPlace, Scientific Notebook, Mathcad, Mathematica и Matlab / Е.Г. Давыдов. – М.: Книжный дом «Либроком», 2012. – 240 с.
3. Дядик В.Ф. Теория автоматического управления: учебное пособие / В.Ф. Дядик, С.А. Байдали, Н.С. Креницын; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 196 с.

4. Истомин П.В. Основы теории управления: учебное пособие / П.В. Истомин. – Сыктывкар: СЛИ, 2013. – 80 с.
5. Коновалов Б.И., Лебедев Ю.М. Теория автоматического управления: Учебное методическое пособие / Б.И. Коновалов, Ю.М. Лебедев. – Томск: Факультет дистанционного обучения ТУСУР, 2010. – 63 с.
6. Лукас В.А. Теория управления техническими системами / В.А. Лукас. – 3-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: УГГГА, 2002. – 675 с.
7. Непараметрические модели и алгоритмы управления для автоматизированных систем в производстве алюминия: диссертация ... кандидата технических наук: 05.13.06 / В.В. Синельников. – Красноярск, 2005. – 119 с.
8. Теория автоматического управления: в 2 ч. Ч. 1: Теория линейных систем автоматического управления / Н.А. Бабаков и др.; под ред. А.А. Воронова. – М.: Высшая школа, 1986. – 367 с.
9. Упырь Р.Ю. Динамика механических колебательных систем с учетом пространственных форм соединения элементарных звеньев: дис. ... канд. техн. наук: 01.02.06 / Р.Ю. Упырь; Иркутский государственный университет путей сообщения. – Иркутск, 2009. – 189 с.
10. Черных И.В. Моделирование электротехнических устройств в Matlab, Simpowersystems и Simulink / И.В. Черных. – 2 изд. – М.: ДМК-Пресс, 2014. – 288 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹**

**8.1. Особенности деятельности педагога
профессионального образования в условиях инклюзии**

Сегодня инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей становится нормой в деятельности организаций профессионального образования, которая закреплена Федеральным Законом ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» от 28 декабря 2012 года [1]. Реализация инклюзивного образования на практике требует взаимной адаптации всех сторон образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования. С одной стороны, учащиеся, которые получили среднее образование в школах, в том числе специальных, или на дому, должны адаптироваться к новым условиям инклюзивного образования в учебном коллективе. С другой стороны, сама образовательная организация, ее образовательные программы, преподавательский состав и вспомогательный персонал, технологии обучения, материальная база, то есть вся образовательная среда организации должны быть адаптированы к потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) и инвалидов [6]. Для этого в образовательных организациях профессионального образования необходимо создание специальных условий инклюзивного обучения для лиц с ОВЗ и инвалидов [7; 9]. Одним из основных условий является то, что инклюзивный учебный процесс должен осуществляться в приспособленной материально-предметной, так называемой безбарьерной среде, но, кроме материально-предметных, существенно необходимыми являются условия, которые необходимо обеспечивать организационно-педагогическими средствами в процессе инклюзивного обучения. Важнейшим из них является то, что реализация концепции инклюзивного обучения для профессиональных образовательных организаций в значительной мере зависит от профессио-

¹ Материал подготовлен в рамках выполнения государственного задания по проектам № 3188, № 3308.

нальной подготовки педагогических кадров, и это требует внесения изменений в процесс их профессионального развития и формирования соответствующих компетенций [4; 5].

В частности, на данном этапе внедрения инклюзивного обучения в профессиональное образование это может осуществляться путем внесения в программы подготовки по направлениям среднего и высшего профессионального образования специального образовательного модуля, формирующего соответствующие компетенции будущих педагогов, чья педагогическая деятельность должна происходить в условиях инклюзии, а также путем использования потенциала системы дополнительной подготовки и переподготовки педагогов, что дает им возможность работать в условиях инклюзивного образования с обучающимися с ОВЗ и инвалидами.

Такую способность можно рассматривать как комплекс особых компетентностей, являющихся частью профессиональных компетентностей педагога профессионального образования, осуществляющего свою деятельность в условиях инклюзии. Анализ современной психолого-педагогической и методической литературы позволяет сформулировать их как профессионально-прикладные компетенции, представляющие собой интегративные личностные образования педагога профессионального образования, обуславливающие его способность осуществлять профессиональные педагогические функции в процессе инклюзивного образования с учетом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов и обеспечивать их включение в образовательную среду, создавая условия для их развития, саморазвития и социализации [8].

Действительно, педагог, осуществляющий свою деятельность в условиях инклюзии, должен решать не только такие общие виды профессиональной деятельности как создание условий для полноценного обучения, воспитания и развития обучающихся, их взаимодействия и общения с субъектами образовательного процесса, реализация и защита прав обучающихся, участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, использование здоровьесберегающих технологий, применение научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации профессиональной деятельности и т.д., но им также должны быть освоены и специальные виды профессиональной деятельности, возникающие при реализации инклюзивного образования. Педагог инклюзивного образования должен овладеть и специальными видами профессиональной деятельности: освоение и обогащение теоретических представлений об общих закономерностях и механизмах инклюзивного образования и практике их внедрения в образовательный процесс, разработка адаптированных учебно-методических материалов и проведение занятий с обучающимися с ОВЗ и инвалидами по адаптированным образовательным программам с применением специальных образовательных технологий и технических средств, социально-

педагогическая и организационная поддержка обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной деятельности и в решении жизненных проблем, формирование толерантного отношения к обучающимся с ОВЗ и инвалидам, организация эффективных учебных взаимодействий обучающихся с ОВЗ и инвалидов в образовательной организации, участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами и родителями и т.д.

Включение этих составляющих в образовательный процесс требует существенного наращивания потенциала педагогических кадров профессиональных образовательных организаций, вложения их усилий в развитие научной, нормативной, методической, материально-технической и информационно-технологической базы. В целом профессиональное образовательное сообщество, воспринимая эти изменения не просто как необходимость соответствия международным стандартам и повышения доступности и качества образования лиц с ОВЗ и инвалидов, но и как факторы, имеющие большее значение для интеграции общества и устранения в нем неравенства, воспитания молодежи в духе толерантности, уважения ко всем членам общества, стабильности его сосуществования, находит решения сложных задач инклюзии и внедряет их в свою деятельность. Однако поиск решений и практика внедрения обнаруживают множество нерешенных проблем, требующих их разработки и реализации.

Одна из главных проблем состоит в подготовке преподавателей системы профессионального образования, способных работать в условиях инклюзии с обучающимися с ОВЗ и инвалидами [6]. Освоение этих видов деятельности педагогическими работниками является актуальной задачей их профессионального развития и совершенствования, так как сегодня инклюзивное образование и толерантное воспитание молодого поколения является проблемой высокой социальной значимости [3], отражает уровень личной гражданской позиции и профессиональной направленности педагога к непрерывному самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию, адаптации к изменяющимся жизненным и профессиональным условиям, способностью к согласованным позитивным действиям и активному толерантному общению в коллективе при сформированном у них адекватном отношении к индивидуальным психофизическим особенностям разных категорий обучающихся.

Очевидно, что в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего и среднего образования при разработке программ подготовки педагогов, а также программ их переподготовки и дополнительного образования, должна быть выделена и сформулирована компетентностная область, конкретизирующая содержание компетенций образовательных стандартов высшего и среднего образования в плане уточнения требований, связанных с педагогическим взаимодействием с инвали-

дами и лицами с ОВЗ в условиях инклюзии. Готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования требует от него овладения наряду со стандартными общекультурными и профессиональными компетенциями по конкретному направлению подготовки дополнительными компетенциями, которые отражают специфические педагогические знания, умения и способности, необходимые для выполнения педагогических функций в условиях инклюзии. Их совокупность может быть определена на основе трудовых функций преподавателя профессионального образования. Такие компетенции можно отнести к профессионально-прикладным компетенциям, отражающим специфику деятельности педагога в условиях инклюзии и представляющим собой приобретенное личностное образование, охватывающее мотивацию к рассматриваемому виду педагогической деятельности, соответствующие знания, умения, опыт, личностные черты, способность к налаживанию продуктивных отношений с обучающимися с ОВЗ и инвалидами, знание принципов и владение необходимыми навыками реализации инклюзивного обучения с учетом специфики образовательной организации, в которой осуществляется инклюзивная педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена эта деятельность. Компетенция этой группы есть многоуровневый и многокритериальный комплекс знаний и навыков, обеспечивающих успешность преподавания в условиях инклюзии, учет в деятельности преподавателя индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью.

Исходя из требований Закона «Об образовании в РФ», введенных им в практику профессионального образования новых понятий и требований, а также профессионального стандарта преподавателя [2], можно представить комплекс профессионально-прикладных компетенций инклюзивного образования, который достаточно полно охватывает особенности педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования:

1. Профессионально-прикладная компетенция ППК-1: «Способность самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения, связанные с созданием специальных условий инклюзивного образования, с применением специальных образовательных технологий, учебно-методического обеспечения и технических средств обучения лиц с ОВЗ и инвалидов».
2. Профессионально-прикладная компетенция ППК-2: «Способность к преподаванию учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования».
3. Профессионально-прикладная компетенция ППК-3: «Способность к осуществлению педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной деятельности».

Данный комплекс профессионально-прикладных компетенций педагогических работников можно рекомендовать к использованию при разработке образовательных модулей (дисциплин) для студентов педагогических специальностей, а также образовательных программ для педагогических работников по инклюзивному профессиональному обучению лиц с ОВЗ и инвалидов на базе организаций переподготовки и повышения квалификации. Для актуализации способности педагогических работников работать в условиях инклюзивного профессионального образования рекомендуется также сочетание образовательных программ такого рода с другими возможностями и ресурсами: с занятиями научно-исследовательской деятельностью, участием в форумах, конференциях, тематических обучающих семинарах и вебинарах, посвященных обсуждению вопросов развития инклюзивного образования, участием в развитии программ международного сотрудничества. Существенным механизмом ускорения этой деятельности может стать межведомственная координация и сетевое взаимодействие образовательных организаций в сфере подготовки кадров для инклюзивного образования, формирование межведомственных рабочих групп для подготовки и апробации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для инклюзивного профессионального образования, создание профессионально-общественной экспертизы в сфере кадрового обеспечения инклюзивного профессионального образования и его сопровождения.

Далее в работе последовательно рассматривается общая характеристика комплекса представленных компетенций, а затем последовательный процесс формирования их содержания на трех уровнях (пороговый, базовый, продвинутый) и критерии их сформированности.

Рассмотрим основные понятия, характеризующие обозначенные нами профессионально-прикладные компетенции педагогов, чья деятельность происходит в условиях инклюзии.

Понятие специальных условий для получения образования для обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов введено Федеральным законом «Об образовании в РФ». Это условия обучения, воспитания и развития обучающихся инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ инвалидами и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [1].

Детальное уточнение специальных условий инклюзивного образования основывается на «Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе оснащенности образовательного процесса» (Письмо Минобрнауки России от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн.), «Требованиях к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях» (Письмо Директора Департамента подготовки рабочих кадров и ДПО от 18.03.2014 № 06-281). Эти рекомендации включают в себя требования к:

- организационному обеспечению образовательной организации;
- кадровому обеспечению;
- доступности зданий учебных заведений и безопасного в них нахождения;
- материально-техническому обеспечению образовательного процесса;
- адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса для инвалидов;
- организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий;
- комплексному сопровождению образовательного процесса.

Нормативную правовую основу инклюзивного образования помимо основного Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» составляют следующие федеральные документы: Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями, вступившими в силу с 21 июля 2014 года); Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. № 792-р; Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175; Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования; профессиональные стандарты (при наличии); а также «Методические рекомендации к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса» (Письмо Минобрнауки России от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн), «Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях» (Письмо Директора Департамента подготовки рабочих кадров и ДПО от 18.03.2014 № 06-281) и другие нормативно-методические документы Минобрнауки России, отраслевые нормативные документы, нормативные доку-

менты субъекта Российской Федерации, локальные акты, регулирующие инклюзивное обучение в образовательной организации высшего образования.

Понятие адаптированной образовательной программы также введено Законом «Об образовании в РФ», в соответствии с которым адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Адаптированные образовательные программы разрабатываются и утверждаются профессиональной образовательной организацией самостоятельно на основе соответствующего федерального государственного стандарта профессионального образования и требований профессионального стандарта в соответствии с особыми образовательными потребностями инвалидов и лиц с ОВЗ и с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей. Разработка адаптированных образовательных программ и способность применять их на практике являются одним из наиболее существенных компонентов профессионально-прикладных компетенций педагога при инклюзивном образовании.

Рекомендации по разработке специальных программ профессионального образования, адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья приводятся в Письме Минобрнауки России от 26.03.2014 г. № МОН-П-1159 «О разработке и внедрении специальных программ профессионального образования». К этим рекомендациям отнесены следующие положения, которые можно считать критериями адаптированной программы:

- наличие адаптационных модулей (дисциплин) в вариативной части образовательных программ, позволяющих индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся;
- выбор методов обучения, обусловленный в каждом отдельном случае целями обучения, исходным уровнем имеющихся знаний, умений, навыков, уровнем профессиональной подготовки педагогов, методического и материально-технического обеспечения, особенностями восприятия информации обучающимися;
- обеспечение обучающихся печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;
- выбор мест прохождения практики с учетом рекомендаций медико-социальной экспертизы, содержащихся в индивидуальной программе реабилитации инвалида относительно рекомендованных условий и видов труда;

- проведение текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации обучающихся с учетом особенностей нарушений их здоровья;
- разработка при необходимости индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков, позволяющих обучаться с учетом различных вариантов проведения занятий: в образовательной организации (в академической группе и индивидуально) или на дому с использованием дистанционных образовательных технологий;
- осуществление комплексного сопровождения образовательного процесса лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в соответствии с рекомендациями медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии;
- установление особого порядка освоения дисциплины «физическая культура» на основе соблюдения принципов здоровьесбережения и адаптивной физической культуры;
- создание толерантной социокультурной среды, волонтерской помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

Педагогические кадры, участвующие в реализации адаптированной образовательной программы, должны быть ознакомлены с психофизическими особенностями обучающихся с ОВЗ и инвалидов и способны учитывать их при организации образовательного процесса. В основе всех профессионально-прикладных компетенций педагога инклюзивного образования лежит способность педагога распознавать психологическую характеристику личности обучающегося с ОВЗ или с инвалидностью; интерпретировать его психическое состояние и поведение, его характерологические особенности и возможное их влияние на практику общения и взаимодействия; а также причины возникновения барьеров непонимания и способы их устранения.

Преподавание в условиях инклюзии возможно только тогда, когда педагог владеет механизмами социальной адаптации лиц с ОВЗ и инвалидов в коллективе, навыками организации совместной социокультурной и профессиональной деятельности инклюзивного коллектива учащихся; навыками толерантного поведения в коллективе, осуществляет правильный выбор стратегии взаимодействия и организации совместной социокультурной и профессиональной деятельности инклюзивного коллектива учащихся, способами предупреждения конфликтов и разрешения конфликтных ситуаций. Большое значение имеет знание и способность педагога защищать правовые гарантии обучающихся с ОВЗ и инвалидов в области социальной защиты и образования.

Не менее важной характеристикой профессионально-прикладных компетенций педагога инклюзивного образования является владение педагогическими технологиями инклюзивного обучения и методами их использова-

ния в работе с инклюзивными группами обучающихся с учетом их адаптации для обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Это такие технологии как:

- проблемное обучение: развитие познавательной способности, активности, творческой самостоятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием поисковых методов, постановки познавательных задач с учетом индивидуального социального опыта и особенностей обучающихся;
- концентрированное обучение: создание блочной структуры учебного процесса, наиболее полно отвечающей особенностям здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием методов, учитывающих динамику и уровень работоспособности обучающихся;
- модульное обучение: гибкость обучения, его приспособление к индивидуальным потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием индивидуальных методов обучения, индивидуального темпа и графика обучения с учетом уровня базовой подготовки обучающихся;
- дифференцированное обучение: создание оптимальных условий для выявления индивидуальных интересов и способностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием методов индивидуального лично-ориентированного обучения с учетом ограниченных возможностей здоровья и личностных психофизических особенностей обучающихся;
- развивающее обучение: ориентация учебного процесса на потенциальные возможности обучающихся с ОВЗ и инвалидов методами вовлечения обучающихся с ОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности на основе развития сохранных возможностей;
- социально-активное, интерактивное обучение: моделирование предметного и социального содержания учебной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидов с использованием методов социально-активного обучения, игровых методов с учетом социального опыта обучающихся;
- рефлексивное обучение: развитие критического мышления, интерактивное вовлечение обучающихся с ОВЗ и инвалидов в групповой образовательный процесс с использованием интерактивных методов обучения, вовлечения обучающихся с ОВЗ и инвалидов в различные виды деятельности, создание рефлексивных ситуаций по развитию адекватного восприятия собственных особенностей.

Все образовательные технологии при инклюзивном образовании учащихся с ОВЗ и инвалидов применяются как с использованием универсальных, так и специальных информационных и коммуникационных средств в зависимости от вида и характера ограниченных возможностей здоровья

обучающихся. Владение всем спектром этих средств для обучения лиц с ОВЗ и инвалидов с различными нарушениями здоровья (зрения, слуха, нервной системы, опорно-двигательного аппарата, соматическими заболеваниями) является важной составляющей профессионально-прикладных компетенций педагога при инклюзивном образовании.

Для рассматриваемых компетенций, связанных с проведением основных видов учебной работы в условиях инклюзии, следует отметить важность овладения следующими формами и методами контактной работы: лекции (проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-презентация, лекция-диалог, лекция-консультация, интерактивная лекция с применением социально-активных методов обучения, лекция); семинарские занятия (социально-активные методы: тренинг, дискуссия, мозговой штурм, деловая, ролевая игра); мультимедийная презентация; дистанционные технологии и привлечение возможностей сети Интернет; групповые консультации (опрос, интеллектуальная разминка, работа с лекционным и дополнительным материалом, перекрестная работа в малых группах, тренировочные задания, рефлексивный самоконтроль); индивидуальная работа с преподавателем (индивидуальная консультация, работа с лекционным и дополнительным материалом, беседа, морально-эмоциональная поддержка и стимулирование, дистанционные технологии).

В характеристике данных компетенций следует уделять внимание индивидуальной работе с обучающимися инвалидами и обучающимися с ОВЗ и руководству их самостоятельной работой, что является важным фактором, способствующим индивидуализации обучения и установлению воспитательного контакта между преподавателем и обучающимся инвалидом или обучающимся с ОВЗ.

Способность педагога к адекватному осуществлению процедур проведения качества и оценки знаний учащихся с ОВЗ и инвалидов, к разработке контрольно-оценочных средств с учетом нарушений их здоровья и с использованием в этих целях специальных информационно-технологических средств также является существенным аспектом профессионально-прикладных компетенций педагога инклюзивного образования. Специфика состоит в учете преподавателем индивидуальных психофизических особенностей обучающихся при проведении этих процедур для инвалидов и лиц с ОВЗ (устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования, дистанционно) и применении соответствующих методик и информационно-технических средств.

Обучающиеся с ОВЗ и инвалиды, в отличие от остальных, имеют свои специфические особенности восприятия, переработки материала, выполнения промежуточных и итоговых форм контроля знаний. В компетенции преподавателя должно входить умение использовать мультимедийные комплексы, электронные учебники и учебные пособия, адаптированные к ограничен-

ниям здоровья обучающихся как для контактной, так и самостоятельной работы. Для лиц с нарушениями зрения: в печатной форме увеличенным шрифтом, в форме электронного документа, в форме аудиофайла, в печатной форме на языке Брайля. Для лиц с нарушениями слуха: в печатной форме, в форме электронного документа, в форме аудиофайла. Для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата: в печатной форме, в форме электронного документа, в форме аудиофайла. В случае применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий педагог должен обладать способностью приема-передачи информации в доступных для обучающихся с ОВЗ и инвалидов формах.

Еще одним важным фактором успешности инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидов является способность педагогов к индивидуальной поддержке, которая носит название «сопровождение». Сопровождение привязано к структуре процесса профессионального развития, начинается с содействия адекватному выбору профессии и продолжается в течение всего периода профессионального образования вплоть до содействия трудоустройству. Сопровождение определяется его целями, построением, содержанием и методами, имеет предупреждающий характер и особенно актуально, когда у обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов возникают проблемы учебного, адаптационного, коммуникативного характера, препятствующие своевременному формированию необходимых компетенций. Сопровождение профессионального определения и развития обучающихся с ОВЗ и инвалидов предполагает овладение педагогом знаний современного состояния рынка труда, мира профессий и предъявляемых профессией требований к психологическим особенностям человека, его здоровью. Педагог должен быть способен к распознаванию задатков и способностей обучающихся с ОВЗ и инвалидов, к развитию их способностей, к психолого-педагогической деятельности, связанной с проблемами и факторами выбора этими учащимися профессии, заданием правильных, адекватных ориентиров профессиональной пригодности и непригодности, личностных регуляторов адекватного выбора профессии с учетом особенностей свойств личности при выборе профессии.

Сопровождение непосредственного образовательного процесса должно носить непрерывный и комплексный характер. В компетенции педагогов при осуществлении организационно-педагогического сопровождения входит контроль учебы обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного обучения. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется для обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов, имеющих проблемы в обучении, общении и социальной адаптации, то есть педагог должен быть способен к изучению, развитию и коррекции личности обучающегося, к адекватному становлению его компетенций. Профилактически-оздоровительное

сопровождение предусматривает способность педагогов к решению задач, направленных на повышение адаптационных возможностей обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов, гармонизацию их психического состояния; к социальному сопровождению относятся компетенции педагога, способствующие решению широкого спектра вопросов социального характера, от которых зависит успешная учеба обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов.

Важной составляющей профессионально-прикладных компетенций педагога при инклюзивном образовании лиц с ОВЗ и инвалидов является способность к систематической работе по формированию гражданской, правовой и профессиональной позиции готовности всех членов коллектива к общению и сотрудничеству, к способности толерантно воспринимать социальные, личностные и культурные различия в целях создания толерантной среды.

8.2. Процесс формирования профессионально-прикладных компетенций инклюзивного профессионального образования: уровни, показатели и критерии сформированности

Как отмечалось выше, процесс формирования профессионально-прикладных компетенций инклюзивного образования происходит поэтапно, с переходом от порогового уровня формирования компетенций на начальном уровне к базовому уровню формирования компетенций на более высоком уровне и, наконец, к продвинутому уровню формирования компетенций на высоком уровне. Далее приводится подробное описание процессуальных уровней этапов формирования компетенций.

Профессионально-прикладная компетенция ППК-1: «Способность самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения, связанные с созданием специальных условий инклюзивного образования, с применением специальных образовательных технологий, учебно-методического обеспечения и технических средств обучения лиц с ОВЗ и инвалидов».

Пороговый уровень сформированности компетентности ППК-1 означает овладение содержанием законов, иных нормативно-правовых актов Российской Федерации, локальных нормативных актов образовательной организации профессионального образования и документов учебно-методического характера, регламентирующих деятельность в сфере создания специальных условий инклюзивного образования.

К показателям достижения порогового уровня освоения компетенции ППК-1 следует отнести:

- *знать*: основные нормативно-правовые акты, определяющие современную социально-образовательную политику государства в развитии профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в

процессе инклюзивного образования (Федеральные законы, нормативные отраслевые документы, внутренние локальные акты профессиональной образовательной организации и др.), теорию и практику вопросов;

- *уметь*: раскрыть смысл современной социально-образовательной политики государства в развитии профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе инклюзивного образования, раскрыть содержание теории и практики вопросов профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *владеть*: навыками работы с нормативными документами, определяющими современную социально-образовательную политику государства в развитии стратегии инклюзивного образования и литературой учебно-методического характера по вопросам профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ.

Базовый уровень сформированности компетенции ППК-1 означает формирование способности оценивать и сравнивать различные методологические подходы к современному инклюзивному профессиональному образованию.

К показателям достижения базового уровня освоения компетенции ППК-1 следует отнести:

- *знать*: теорию и практику инклюзивного профессионального образования, в том числе зарубежные исследования, методологические основы, направления, проблематику современного инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *уметь*: провести сравнение различных теорий, практик, методологических подходов к инклюзивному профессиональному образованию инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *владеть*: приемами поиска, систематизации, свободного изложения учебно-методического материала и методами сравнения разных подходов к современному инклюзивному профессиональному образованию инвалидов и лиц с ОВЗ.

Продвинутый уровень сформированности компетенции ППК-1 означает способность самостоятельно разрабатывать учебно-методическое обеспечение реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) с учетом требований инклюзии.

К показателям достижения продвинутого уровня освоения компетенции ППК-1 следует отнести:

- *знать*: требования к учебно-методическому обеспечению реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) и их специфику с учетом требований инклюзии;

- *уметь*: разрабатывать новые подходы к учебно-методическому обеспечению реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), определять условия их внедрения с учетом требований инклюзии;
- *владеть*: навыками создания и обновления учебников, учебных пособий, научно-методических и учебно-методических материалов, в т.ч. контрольно-оценочных средств с учетом специфики требований инклюзии.

Критериями освоения компетенции ППК-1 «Способность самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения, связанные с созданием специальных условий инклюзивного образования, с применением специальных образовательных технологий, учебно-методического обеспечения и технических средств обучения лиц с ОВЗ и инвалидов» должно стать:

- знание содержания и специфики применения законов, иных нормативно-правовых актов и учебно-методической документации, регламентирующих деятельность в сфере инклюзивного профессионального образования свободное владение навыками работы с нормативными документами и документами учебно-методического характера по части реализации специальных условий инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ; ориентирование в методологических подходах к инклюзивному образованию, знание проблем современного инклюзивного профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ;
- умение самостоятельно разрабатывать новые подходы к учебно-методическому обеспечению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), определять условия их внедрения с учетом требований инклюзии и дать оценку сложившейся нормативно-правовой и учебно-методической базе по части инклюзивного профессионального образования;
- свободное владение навыками создания и обновления учебников, учебных пособий, научно-методических и учебно-методических материалов, в том числе контрольно-оценочных средств с учетом специфики требований инклюзии.

Профессионально-прикладная компетенция ППК-2 «Способность к преподаванию учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования».

Пороговый уровень сформированности компетенции ППК-2 означает способность понимать основные принципы, особенности и технологии преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзивного профессионального образования, в том числе с использованием адаптированных образовательных программ и специальных информацион-

но-технологических средств, с учетом специфики для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ.

К показателям достижения порогового уровня освоения компетенции ППК-2 следует отнести:

- *знать*: требования к адаптации учебно-методического и информационно-технологического обеспечения преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзивного профессионального образования с учетом специфики для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *уметь*: раскрыть особенности, принципы преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзивного образования с учетом специфики для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *владеть*: навыками реализации основных принципов и технологий преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) с учетом специфики для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования.

Базовый уровень освоения компетенции ППК-2 означает способность организовать учебную деятельность обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования и с использованием специальных информационно-технологических средств.

К показателям достижения базового уровня освоения компетенции ППК-2 следует отнести:

- *знать*: область общей и специальной педагогики, возрастные и индивидуально-психофизиологические особенности разных категорий инвалидов и лиц с ОВЗ, их особенности восприятия и передачи информации, и подбор (с учетом этих факторов) средств и методов обучения;
- *уметь*: преподавать учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования, с учетом выявленных индивидуальных психофизических особенностей обучающихся и с использованием соответствующих специальных информационно-технологических средств;
- *владеть*: психолого-педагогическими технологиями и специальными информационно-технологическими средствами организации инклюзивного образования, необходимыми для работы с различными категориями инвалидов и лиц с ОВЗ.

Продвинутый уровень освоения компетенции ППК-2 означает способность контролировать и оценивать процесс и результат освоения учебных

предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования.

К показателям достижения продвинутого уровня освоения компетенции ППК-2 следует отнести:

- *знать*: различные подходы и требования к определению критериев качества результатов обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, разработке контрольно-оценочных средств с учетом нарушений их здоровья и с применением специальных информационно-технологических средств;
- *уметь*: определять критерии качества результатов обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, разрабатывать контрольно-оценочные средства с учетом нарушений их здоровья и с использованием в этих целях специальных информационно-технологических средств;
- *владеть*: навыками контроля и оценки процесса и результатов освоения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Критериями освоения компетенции ППК-2 «Способность к преподаванию учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования» должно стать:

- знание общей и специальной педагогики, возрастных и индивидуальных психофизических особенностей разных категорий инвалидов и лиц с ОВЗ, их особенностей восприятия информации, педагогических и информационно-технологических средств и методов обучения для разных категорий инвалидов и лиц с ОВЗ, умение применять на практике обучения различные подходы и требования к определению качества результатов обучения инвалидов и лиц с ОВЗ;
- умение преподавать учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования, с учетом выявленных индивидуальных психофизических особенностей обучающихся и с использованием соответствующих специальных информационно-технологических средств;
- свободное владение навыками самостоятельной реализации основных принципов и технологий преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) с учетом специфики для обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования; свободное владение приемами психолого-педагогических технологий инклюзивного образования, использо-

вание их при работе с различными категориями инвалидов и лиц с ОВЗ по адаптированным программам с применением соответствующих специальных информационно-технологических средств; свободное владение навыками контроля и оценки процесса и результатов освоения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в условиях инклюзии, в том числе по адаптированным образовательным программам профессионального образования и с использованием в этих целях специальных информационно-технологических средств.

Профессионально-прикладная компетенция ППК-3: «Способность к осуществлению педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной деятельности».

Пороговый уровень сформированности компетенции ППК-3 означает способность осознанно понимать необходимость в осуществлении педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной деятельности.

К показателям достижения порогового уровня освоения компетенции ППК-3 следует отнести:

- *знать*: основные нормативно-правовые акты, определяющие современную социально-образовательную политику государства в развитии профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе инклюзивного образования (Федеральные законы, отраслевые нормативные документы, внутренние локальные акты профессиональной образовательной организации и др.), теорию и практику вопросов профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *уметь*: раскрыть смысл современной социально-образовательной политики государства в развитии профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе инклюзивного образования, раскрыть содержание теории и практики вопросов профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *владеть*: навыками работы с нормативными документами, определяющими современную социально-образовательную политику государства в развитии стратегии инклюзивного образования и литературой учебно-методического характера по вопросам профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ.

Базовый уровень сформированности компетенции ППК-3 означает формирование способности осуществлять педагогическую поддержку профессионального самоопределения обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной деятельности.

К показателям достижения базового уровня освоения компетенции ППК-3 следует отнести:

- *знать*: основы психологии труда и профессионального самоопределения, требования, предъявляемые профессией, особенности трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ;
- *уметь*: проводить профориентационные мероприятия, консультировать инвалидов и лиц с ОВЗ и их родителей по вопросам, связанным с выбором профиля подготовки и трудоустройством;
- *владеть*: навыками проектирования и реализации программ поддержки профессионального самоопределения, развития и трудоустройства обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе с привлечением других организаций и специалистов.

Продвинутый уровень сформированности компетенции ППК-3 означает формирование способности осуществлять педагогическую поддержку профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной деятельности.

К показателям достижения продвинутого уровня освоения компетенции ППК-3 следует отнести:

- *знать*: основные подходы и направления работы в области педагогической поддержки и сопровождения личностного и профессионального развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, их особые образовательные потребности, основы эффективного педагогического общения;
- *уметь*: устанавливать педагогически целесообразные отношения в образовательной среде и работать с обучающимися с различными нарушениями здоровья и возможностями обучения, выявлять их особые образовательные потребности;
- *владеть*: навыками педагогической, организационной и социальной поддержки и сопровождения образовательной деятельности обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, эффективного педагогического общения между всеми субъектами инклюзивной образовательной среды.

Критериями освоения компетенции ППК-3 «Способность к осуществлению педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательной деятельности» должно стать:

- знание принципов и механизмов педагогической, организационной и социальной поддержки (сопровождения) профессиональной ори-

ентации и профессионального развития инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе образовательной деятельности, эффективного педагогического общения между всеми субъектами инклюзивной образовательной среды;

- умение устанавливать педагогически целесообразные отношения в образовательной среде, эффективное педагогическое общение, работать с обучающимися с разными нарушениями здоровья и возможностями к обучению, определять их образовательные потребности; свободное ориентирование в основных подходах и направлениях работы в области педагогической поддержки и сопровождения личностного и профессионального развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, основ эффективного педагогического общения.
- свободное владение навыками самостоятельной работы с нормативными документами, определяющими современную социально-образовательную политику государства в развитии стратегии инклюзивного образования, с литературой учебно-методического характера по вопросам профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ; свободное владение навыками проектирования и реализации программ поддержки профессионального самоопределения, развития и трудоустройства с привлечением других организаций и специалистов; свободное ориентирование в основных подходах и направлениях работы в области педагогической поддержки и сопровождения личностного и профессионального развития обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, знание их особых образовательных потребностей, основ эффективного педагогического общения.

Очевидно, что формирование профессионально-прикладных компетенций инклюзивного профессионального образования представляет собой достаточно сложную образовательную проблему, включающую в себя не только психолого-педагогические аспекты, но и социально-правовые, и информационно-технологические, что в итоге влияет на формирование всего комплекса общекультурных и профессиональных компетенций педагога, обогащая его личностные гражданские и профессиональные качества, придает более высокий уровень его профессиональной деятельности и соответствует современным стандартам доступности образования.

Дальнейшее развитие проблемы представляется как разработка и реализация вариативных образовательных программ подготовки педагогов среднего и высшего профессионального образования с учетом внесения профессионально-прикладных компетенций инклюзивного образования в результативную часть образовательных стандартов профессионального образования, а также разработки программ переподготовки и повышения квалификации преподавателей среднего и высшего профессионального образования. Такая

подготовка преподавателей с освоением специальных компетенций инклюзивного образования будет способствовать развитию инклюзии в сфере профессионального образования, полноценной адаптации молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в различных жизненных и профессиональных обстоятельствах, их социализации и интеграции в профессиональную и социокультурную среду в качестве равноправных членов общества, создавать предпосылки их успешной личностной и жизненной перспективы.

Библиографический список к главе 8

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт «Российская газета». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 18.04.2014). Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ « Об образовании в Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс»
2. Профессиональный стандарт преподавателя. Проект 08.08.2013 [Электронный ресурс] // Интернет портал профобразования. – Режим доступа: <http://www.profobrazovanie.org/t4552p20-topic> (дата обращения: 9.06.2014).
3. Образование как фактор социальной мобильности инвалидов. Сб. науч. тр. / Под ред. Д.В. Зайцева. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2007. – 275с.
4. Горюнова Л.В. Состояние и перспективы подготовки педагогических кадров нового типа при широком понимании инклюзии // Международный образовательный форум. – М.: Вузовская книга, 2013. – С. 50-54.
5. Мартынова Е.А. К вопросу о внедрении инклюзии в образовательных организациях профессионального образования – проблемы кадрового обеспечения // Достижения вузовской науки. – 2015. – № 16. – С. 27-33.
6. Мартынова Е.А. Организационно-педагогические условия адаптации учебного процесса, отвечающего условиям инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях профессионального образования // Проблемы и перспективы образования в России. – 2013. – № 29. – С. 86-94.
7. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Требования к специальным условиям обеспечения инклюзивного образования инвалидов в организациях профессионального образования // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 4 (20). – С. 98-102.
8. Мартынова Е.А., Романович Н.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. –

Челябинск: ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», 2014. – № 2 (19). – С. 40-48.

9. Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях: учебное пособие. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2013. – 116 с.

**МОДЕРАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИНЫ «ТАКТИКО-СПЕЦИАЛЬНАЯ
ПОДГОТОВКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**

Образовательные организации МВД России отвечают современным стандартам только тогда, когда в них применяются инновационные и высокоэффективные методы обучения. Одной из возможностей раскрытия профессиональных качеств, заложенных у обучающихся, является применение личностно-деятельностных психолого-педагогических технологий, а также переосмысление профессиональной позиций специалиста – преподавателя (аттестованного сотрудника органов внутренних дел). На личностно-деятельностном практическом занятии преподаватель образовательных организаций МВД России должен принять на себя роль управленца, организатора самостоятельной работы учебного взвода. Активные методы обучения приближают образовательный процесс к реальности, закладывают уже в ходе обучения те необходимые специализированные компетенции, которыми должен обладать высококвалифицированный сотрудник полиции по окончании образовательной организации [1].

Мы полагаем, что использование инновационных технологий, включающих в себя активные методы обучения, может помочь преподавателю лучше организовать работу курсантов, слушателей, во время занятий дисциплине «Тактико-специальная подготовка». Внедрение метода модерации будет способствовать более качественному усвоению теоретического и практического материала, применению его в практической деятельности органов внутренних дел, и приведет к повышению эффективности обучения в образовательных организациях МВД России. Однако на современном этапе развития активных методов обучения существуют разнообразные противоречия между разработкой теоретических основ и их практическим применением.

Многочисленные инновационные технологии, теоретически обоснованные и экспериментально проверенные, свидетельствуют о том, что одну и ту же задачу можно решать разными способами. Однако, несмотря на существующие технологии, вопрос о качестве организации учебного процесса остается открытым [2].

9.1. Теоретические аспекты применения метода модерации в образовательных организациях МВД России

Одним из методов ориентированных на курсантов и слушателей, который подходит в тех случаях, где необходима активная включенность участников, профессиональные знания, специализированные компетенции, опыт отдельных участников активно используется в учебном процессе – является модерация. Moderare – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать. Как образовательная технология модерация была впервые разработана в 60-70-е годы прошлого века в Германии. С тех пор многие ученые и специалисты, в том числе педагоги, активно развивали и применяли модерацию на практике, совершенствуя данную технологию.

В основу разработки целей, принципов, содержания и методов модерации были положены педагогические, психологические и социологические аспекты, направленные на активное заинтересованное участие всех обучающихся в образовательном процессе [3].

В Российской Федерации термин «модерация» используется в таких значениях, как методическая техника, совокупность методов для организации работы с определенным контингентом лиц, технология обучения, дидактический метод, способ проведения учебных занятий, эффективный метод проведения профессиональных деловых совещаний. Под модерацией понимается также направляемый интерактивный процесс взаимодействия участников группы в целях самостоятельной выработки и принятия группового решения.

Под модерацией принято понимать целенаправленный диалоговый процесс взаимодействия обучающего (модератора) и обучающегося в целях самостоятельной выработки и принятия решения учебной группой, где роль модератора состоит в стимуляции активности обучающихся и обеспечении их паритета. Модератор должен быть специалистом процесса дискуссии по обсуждаемому учебному вопросу. Такой способ организации занятий позволяет обучающимся принимать коллективные решения, а модератор лишь направляет вектор развития дискуссии в нужное русло. В итоге, участники этого процесса воспринимают принятые группой решения как свои собственные.

Модерация, как педагогическая технология, – это организованный процесс обсуждения изучаемой проблемы, поиск направлений, способов ее решения, формирование общего, коллективного мнения и принятие резолюции.

Первоначально в научной литературе модератору отводилась роль искусного манипулятора, который в ходе модерации целенаправленно подводил группу с помощью определенных приемов к единодушному принятию заранее сформулированных решений.

Однако с конца 80-х годов под модерацией обычно понимается направляемый интерактивный процесс взаимодействия участников группы в целях самостоятельной выработки и принятия группового решения, когда роль

модератора заключается в стимулировании активности участников группы и обеспечении их равноправия. Модератор – профессионал в организации процесса дискуссии, а не в содержании обсуждаемой проблемы.

Модерация – это способ проведения учебных занятий или профессиональных совещаний, который быстрее приводит к результатам и дает возможность всем участникам принять общие решения как свои собственные.

Модерация – это структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения и принятия общего решения.

Модератор – организатор групповой работы, активизирующий и регламентирующий процесс взаимодействия участников группы на основе демократических принципов.

Модератор – обеспечивает деловое общение, протоколирование процесса обсуждения, промежуточных и итоговых результатов групповой дискуссии [3].

Преподаватель-модератор в образовательных организациях МВД России организует групповую работу, регламентирует и активизирует взаимодействие группы, применяя принципы демократии, ведет протокол и фиксирует результаты обсуждения изучаемого материала.

Применение метода модерации в специализированных условиях обучения позволяет снижать эмоциональное напряжение, развивает коммуникативные способности обучающихся, приводит к оперативной выработке решений, планов практических действий, где все обучающиеся чувствуют свой вклад и причастность к принятому решению и принимают личную ответственность за принятые решения [16].

Опишем наиболее действенные элементы модерации:

Руководящая и фасилитаторская роль модератора (т.е. он не столько лектор или эксперт, сколько помощник, осуществляющий поддержку и организацию активной работы обучающихся).

Совместное планирование предстоящей образовательной деятельности (выявление запросов участников, определение их профессиональных интересов).

Ход учебного процесса, предполагающий через передачу организационных форм работы: индивидуальная – парная – групповая – коллективная.

Обязательная презентация наработок микро групп (визуальная и вербальная).

Визуализация содержания и ее долгосрочное использование с целью неоднократного обращения.

Осуществление обратной связи, сквозной рефлексии (содержания, методов, атмосферы занятия), контроля за самочувствием, оценки достигнутых результатов.

Благоприятная групповая атмосфера (проведение упражнений для эмоциональной разрядки, релаксация, актуализация креативности).

Основными методами и техниками модерации выступают стандарты визуализации, опросы с использованием карточек, многоступенчатые вопросы, техники проведения дискуссий «Снежный ком», «Квадро»,

«Аквариум», «Мыслительные шапки» и другие виды интеллектуально-го штурма.

Процесс обучения в форме модерации организован следующим образом:

- вхождение в тему и развитие сензитивности – участники настраиваются на содержание проблемы, внутренний мир и позиции других людей;
- подборка тем, ориентация на проблемы, погружение в проблематику;
- проектная работа – проработка или обсуждение проблемы в малых группах, поиск решения;
- презентация результатов наработок микро групп и общая дискуссия;
- обобщение и конкретизация результатов работы;
- подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

На каждом этапе используются определенные техники работы. Например, на этапе подведения итогов и обмена впечатлениями обратная связь может быть получена с помощью графических (шкалирование, «лестница», «звезда сбывшихся ожиданий») и словесных приемов (метод незаконченных предложений, телеграмма).

Модерация – это не один метод, а целый комплекс взаимосвязанных условий, методов и приемов организации совместной деятельности, позволяющий вовлечь участников в процесс выявления, осмысления и анализа затруднений в профессиональной деятельности, поиска путей их разрешения.

Следовательно, модерация развивает способность к самостоятельному решению проблем, способность к ведению дискуссий и переговоров, принятию ответственности за воплощение принятых решений. Каждый участник не только вносит свои знания, опыт, умения в деятельности на основе взаимодействия всех участников образовательного процесса, обмена информацией и действиями между ними, сотрудничеством, совместным принятием решений в атмосфере взаимопонимания и уважения, в групповое содержание, но и вбирает в себя сам столько, сколько может. Большая запоминаемость материала достигается благодаря визуализации, активной деятельности самих участников и благоприятной психологической атмосфере.

Таким образом, использование методов интерактивного обучения повышает уровень развития продуктивной деятельности на основе взаимодействия всех участников образовательного процесса, обмена информацией и действиями между ними, сотрудничеством, совместным принятием решений в атмосфере взаимопонимания и уважения [17].

Дидактическая цель метода модерации состоит в формировании у обучающихся:

- специализированных компетенций анализа информации, определения сущности проблемы;

- способности находить резервы и пути решения задачи;
- умения вырабатывать стратегию и тактику достижения результата, планирования практических действий;
- развития коммуникативных способностей, убеждения и принятия коллегиальных решений;
- способности принимать персональную ответственность за принятые решения.

Метод модерации характеризует:

- структурирование этапов и всего процесса изучения проблемы;
- выработка решения в соответствии с целями;
- специфическая профессиональная компетентность модератора;
- обязательность наличия четких правил для модератора и обучающихся в образовательных организациях МВД России.

Евсеев Г.Н. (2008) предлагает следующие этапы процесса модерации:

1. Первый этап – знакомство с целью установления свободной и доверительной атмосферы (применяемые технологии могут быть различны).
2. Второй этап – определение и формулировка проблемы или темы обсуждения (модератор формулирует тему, определяет значимость проблемы, но не приступает лично к обсуждению проблемы).
3. Третий этап – обсуждение темы в малых группах и общая презентация результатов (обмен мнениями, выявление противоречий и способов их разрешения).
4. Четвертый этап – обобщение и конкретизация результатов (модератор анализирует и обобщает проделанную работу, представляет результаты в новом аспекте, составляется перечень проанализированных проблем, список задач с указанием мероприятий и заданий подгруппам и сроков выполнения).
5. Пятый этап – подведение итогов работы и обмен мнениями (важен свободный обмен мнениями и впечатлениями между модератором и обучающимися) [3].

Результативность метода модерации обеспечивается визуализацией, вербализацией, презентабельностью и обратной связью.

При использовании технологии модерации отмечается стабильное достижение эффекта обучения. Растет самостоятельность и ответственность обучающихся, связанные с их новой ролью и новыми функциями в образовательном процессе, приобретение актуальных предметных знаний и профессиональных качеств. Проведение обучения с применением модерации ведет к повышению мотивации у обучающихся, стимулирует познавательную активность и креативность. Творческий характер образовательного процесса оказывает мотивирующее действие и на преподавателя-модератора образовательных организаций МВД России.

Такой эффект применения модерации отвечает современным требованиям к профессиональному, специализированному образованию в образовательных организациях МВД России.

Классическая педагогика базируется в основном на деятельности педагога и не может обеспечить достижение современных целей.

Современность диктует новые цели образования (быстрее устаревают знания, накапливается огромный массив информации, возникает необходимость оперативной обработки и применения этой информации на практике) [5]. Инновационные педагогические технологии позволяют добиться высокого, гарантированного уровня образовательных результатов. Образовательная технология – это процесс совместной деятельности обучающегося и преподавателя по планированию, организации, профессиональному ориентированию и модернизации образовательного процесса с целью достижения конкретного результата образовательной деятельности.

Педагогическая технология определяет:

- 1) результаты:
 - знания;
 - умения;
 - специализированные компетенции;
 - формирование личностных качеств обучающихся.
- 2) участников педагогической технологической цепочки:
 - преподаватель;
 - обучающийся;
- 3) педагогические и материальные средства обучения;
- 4) функции и координацию каждого элемента цепочки;
- 5) план технологии педагогического процесса.

Системный подход при организации взаимодействия всех элементов образовательного процесса гарантирует достижение поставленных целей обучения.

Эффективность коллективной работы при применении модерации обеспечивается использованием специальных, активных методов и приемов обучения таких как:

- мозговой штурм;
- морфологический анализ;
- тренинг;
- кейс-метод;
- моделирование ситуаций служебно-оперативной деятельности.

Обеспечение эффективности управления образовательным процессом и достижение образовательных целей достижимо при соблюдении следующих принципов модерации:

- структурированности;
- систематичности;
- прозрачности.

Следует выдерживать и такие фазы модерации, как

- инициация;
- вхождение или погружение в тему;
- формирование ожиданий обучающихся (планирование эффекта практического занятия);
- интерактивная передача и объяснение информации;
- проработка содержания темы (работа в подгруппах);
- подведение итогов (рефлексия);
- эмоциональная разрядка (с широким применением психологических методик).

Такой принцип, как воспитание через предмет, в технологии модерации находит свое прямое воплощение. Достижение эффективности и качества образовательного процесса при использовании технологии модерации, получение запланированных результатов обучения, воспитания, развития и профессиональной специализации обучающихся обеспечивается организацией следующих процессов:

- интеракции;
- коммуникации;
- визуализации;
- мотивации;
- мониторинга;
- рефлексии;
- анализа и оценки результатов.

Интеракция предполагает эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса, без которого невозможно достижение ожидаемых результатов обучения. Для достижения успеха педагогической деятельности преподаватель на этапе планирования занятия должен предусмотреть механизмы продуктивной интеракции и реализовать их на практике.

Для этого необходимо сформировать малые группы. На примере дисциплины «Тактико-специальная подготовка» это те функциональные группы, которые принимают участие в специальных операциях. В процессе модерации обучающихся будут осуществляться различные интеракции:

- преподаватель – обучающийся;
- обучающийся – обучающийся;
- преподаватель – функциональная группа;
- преподаватель – учебный взвод;
- функциональная группа – функциональная группа;
- функциональная группа – учебный взвод;
- обучающийся – функциональная группа;
- обучающийся – учебный взвод.

Принципы и методы формирования функциональных групп зависят от задач, которые преподаватель решает в ходе данного занятия и от индивиду-

альных особенностей обучающихся, их подготовленности на данном этапе образовательного процесса, психологической совместимости [6].

9.2. Специфика практического применения метода модерации при проведении занятий по «Тактико-специальной подготовке»

Для формирования функциональных групп и проведения занятия с использованием модерации в образовательных организациях МВД России требуется тщательная предварительная подготовка. Следует заранее подготовить необходимое оборудование, учебные материалы, топографические карты, планы и схемы местности, получить учебное оружие и специальные средства, средства индивидуальной бронезащиты.

Одним из важных критериев эффективности взаимодействия обучающихся является решение тактической служебно-боевой задачи.

Процесс интеракции определяется открытостью и доверительностью, толерантностью, креативностью, взаимной и личной ответственностью за достигнутый результат.

Рефлексия – обращение внимания обучающегося на самого себя и на свое сознание, на результат собственной активности, переосмысление достигнутых показателей и целей. Рефлексия и визуализация результатов формируют новые устойчивые знания [7].

Мониторинг, анализ и оценка достигнутых результатов дают обратную связь всем участникам образовательного процесса, применяются для коррекции и повышения уровня мотивации обучающихся.

Учитывая «многослойность» коммуникации, специфику планирования, организации и проведения практических занятий в образовательных организациях МВД России, преподаватель может эффективно управлять образовательным процессом.

Правильно организованное коммуникативное пространство обеспечивает доступность взаимодействия и обмена информацией между всеми участниками образовательного процесса.

Применение метода модерации органично вписывается в педагогический процесс преподавания тактико-специальной подготовки (ТСП) в образовательных организациях МВД России по тематике «Управление силами и средствами в органах внутренних дел».

Управление силами и средствами – целенаправленная деятельность оперативных начальников (командиров подразделений, старших нарядов) по организации и всесторонней подготовке сил и средств для выполнения задачи, а также руководству ими в ходе выполнения оперативно-боевых задач.

Основой управления является решение командира (начальника).

Сущность процесса управления – постоянный анализ руководителями нарядов, подразделений, органов внутренних дел оперативной обстановки, принятие обоснованных решений, своевременное доведение конкретной задачи до подчиненных и контроль за исполнением.

Важнейшие требования: твердость, гибкость, высокая оперативность, непрерывность и скрытность.

Твердость управления заключается в принятии обоснованного решения и настойчивом стремлении начальника (командира) к точному и своевременному выполнению подчиненными поставленной перед ними задачи в любой обстановке. Выполняя задачу старший наряда, руководитель, командир подразделения, начальник органа внутренних дел не должны отказываться от принятого решения при первых же затруднениях. Однако руководство подчиненными должно быть и гибким.

Гибкость управления предполагает способность командира или начальника своевременно отреагировать на изменяющуюся обстановку, быстро корректировать прежние или принимать новые решения и ставить подчиненным новые задачи [8].

Высокая оперативность управления заключается в быстром и своевременном принятии решения и доведении его до исполнителей. Это требование особо актуально в современных условиях, так как приобретает принципиальное значение в связи с быстрыми и резкими изменениями обстановки, которые часто возникают при выполнении личным составом органов внутренних дел оперативно-боевых задач.

Непрерывность управления – такое состояние дел, при котором командир или начальник постоянно поддерживает с подчиненными связь, непосредственно руководит их действиями, владеет обстановкой и оказывает непосредственное влияние на ход выполнения задачи.

Скрытность управления заключается в сохранении от преступников, враждебных элементов или противника в тайне всех мероприятий по подготовке и выполнению оперативно-боевых задач. Это особенно важно при проведении операции по ликвидации диверсионных групп противника. Любая неосторожность, расшифровка своих действий немедленно используется диверсантами в своих интересах.

Практика руководства силами и средствами при выполнении оперативно-боевых задач показывает, что выполнение всех перечисленных требований является проблемой, требующей для своего разрешения соблюдения ряда принципов, особенно единоначалия, централизации и предвидения [10].

Сущностью единоначалия является единовластие начальника (старшего наряда, командира подразделения, руководителя органа) по управлению подчиненными силами и средствами в ходе подготовки и выполнения оперативно-боевых задач, которые ему даются на основе прав, предоставленных законами, уставами и приказами начальников.

Принцип единоначалия находит особо четкое выражение в том, что только командир (начальник, руководитель) несет полную ответственность за успешное выполнение боевой задачи, и только он имеет право принимать решения и давать команды или приказы.

В неразрывной связи с принципом единоначалия находится принцип централизации управления. Его сущностью является объединение вышестоящей инстанцией действий подчиненных нарядов или подразделений и сосредоточение их усилий по единому замыслу для достижения общей цели. При этом старший начальник не только ставит задачи подчиненным, но и указывает способы их выполнения.

Предвидение как принцип управления подчиненными при выполнении боевой задачи заключается в способности руководителя органа, командира подразделения или начальника наряда заранее определить возможные изменения в обстановке и наиболее вероятный ход развития событий.

Главная задача управления состоит в том, чтобы на основе всестороннего и реального учета географических, экономических особенностей области (города, района) обеспечить в повседневной деятельности постоянную боевую готовность органов внутренних дел к проведению специальных операций, а в случае угрозы наступления или наступления чрезвычайной ситуации (чрезвычайного происшествия) – быстрый и организованный их переход в готовность для решения задач чрезвычайных обстоятельств и руководства выполнением этих задач [11].

Основные задачи группы управления:

- сбор, обобщение и анализ поступающей информации, подготовка материалов для оценки обстановки и выработка предложений для принятия решений руководителем;
- подготовка распоряжительных документов и доведение задач до подчиненных;
- планирование применения подчиненных сил;
- организация и проведение мероприятий по всем видам обеспечения;
- организация и поддержание устойчивой работы системы управления;
- организация исполнения отдаваемых руководителем приказов и распоряжений, осуществление контроля за их реализацией;
- непосредственное управление силами и средствами при выполнении задач, обеспечение согласованности действий привлекаемых сил и средств при проведении специальных мероприятий;
- организация и осуществление контроля, оказание помощи подчиненным и приданным силам.

Взаимодействие организуется и осуществляется участвующими в операции силами по задачам, направлениям, видам мероприятий, месту и времени действий. Оно обеспечивается в течение всего периода выполнения задач всеми подчиненными и неподчиненными силами, принимающими участие в операции.

Взаимодействие организуется на этапе заблаговременной подготовки специальной операции (составления плана действий органов внутренних дел при чрезвычайных обстоятельствах) и в ходе непосредственной подготовки.

Планирование специальной деятельности в чрезвычайной обстановке является неотъемлемым элементом управления для всех руководителей органов внутренних дел, оно охватывает всю систему мер обеспечения общественной безопасности.

Эффективность деятельности органов внутренних дел зависит от многих факторов, в том числе от улучшения кадровой работы, информационного обеспечения, внедрения элементов научной организации труда, обеспечения специальными средствами и техникой.

Деятельность органов внутренних дел является ответной реакцией на события криминального характера либо на возникновение последствий стихийного бедствия. Далеко не всегда удается планировать деятельность по предотвращению каких-либо криминальных событий. В большинстве случаев планирование направлено на недопущение ухудшения оперативной обстановки.

Прежде чем приступить к планированию любой специальной деятельности, целесообразно провести определенную работу самому оперативному начальнику (штабу). Последовательность этой работы следующая: необходимо уяснить, будет ли она проводиться самостоятельно или по указанию старшего оперативного начальника.

Целесообразно определить конечную цель специальной деятельности, ее замысел, который включает следующие моменты: необходимость проведения специальной операции (или достаточно отдельных действий), последовательность организации и проведения операции, возможные задачи для сил и средств.

Далее оперативный начальник всесторонне оценивает обстановку и просчитывает алгоритм возможных преступных действий на обслуживаемой территории. Рассматривают все, что касается социальных явлений, включая влияние преступности во всех ее формах и видах на состояние оперативной обстановки, социальный и этнический состав местного населения и т.п. Кроме того, необходимо оценить свои силы, рельеф местности в районе проведения операции, возможность действий с учетом времени года, суток, погодных условий и др. Основное при оценке обстановки – выводы по каждому элементу, которые являются основополагающими для принятия решения по планированию специальной деятельности.

Важным этапом работы любого оперативного начальника в планировании специальной деятельности является принятие решения. Если на этапе разработки операции он может привлекать любого сотрудника, то за принятое решение несет персональную ответственность. Поэтому необходимо учитывать все, даже незначительные детали. В результате планирования определяют следующие моменты:

- предполагаемые преступные действия;
- вид;
- способ;
- характер действий;
- вооружение;
- количество преступников;
- общую задачу для всех сил, привлекаемых к операции;
- последовательность предстоящих действий;
- задачи конкретных сотрудников;
- нарядов;
- групп;
- способы построения боевых порядков;
- тактику действий;
- вопросы взаимодействия;
- связи;
- управления.

Следует учитывать, что при планировании специальной операции невозможно предвидеть все, особенно это касается действий преступников, направления развития событий. Поэтому необходимо создать алгоритм действий в той или иной ситуации. Только при этих условиях возможно принятие целесообразного решения.

На основании принятого решения подготавливают оперативные планы действий при чрезвычайных обстоятельствах, по которым затем производят соответствующую подготовку личного состава, привлекаемого к специальной деятельности по обеспечению общественной безопасности.

Набор изучаемых профессионально-ориентированных ситуаций с применением модерации представляет совокупность наиболее типичных для данной тематикитактико-специальной подготовки ситуаций, которые могут встретиться в профессиональной деятельности сотрудника полиции и требующих своего решения на проводимом занятии. Представление ситуаций в процессе занятия может быть различным: высвечивание на мониторе, объявление по громкоговорящей связи и др.

Для активизации познавательной деятельности обучающихся эти ситуации должны быть:

- реальными и носить вероятностный характер;
- проблемными, исключающими однозначность решения;
- интересными своей новизной и оригинальностью.

Сценарий модерации должен определять предметную, содержательную сторону, который будет развиваться как совокупность непрерывно усложняющихся профессионально-ориентированных ситуаций. Обеспечение практического занятия представляет совокупность органов и средств управления группой при отработке конкретной задачи, правила, инструментарий, динамичный сценарий.

Методика мониторинга и оценки результатов работы группы обучающихся включает критерии по которым оцениваются функциональные действия специалистов и меры их поощрения.

По содержанию проводимые практические занятия по тактико-специальной подготовки с применением методики модерации в образовательных организациях МВД России можно подразделить на:

- функциональные (обучающиеся имитируют роль сотрудника в различных условиях и ситуациях оперативно-служебной деятельности);
- специальные (во время занятия раскрывается содержательный компонент деятельности сотрудника полиции);
- комплексные (межведомственные).

Комплексные занятия (учения) обладают важной психологической особенностью, потому что моделируемая на них деятельность обучающихся становится психологическим базисом, на котором накапливаются и закрепляются знания, формируются профессиональные специализированные компетенции.

Логика применения метода модерации порождает у обучающихся потребность в новых знаниях. Это определяется коллективным характером деятельности, предполагающим усвоение обучающимися не только знаний и тактики действий, но и осознание ответственности перед коллективом.

Для достижения высокого образовательного результата необходимо грамотно имитировать и моделировать содержание организационных, технических, тактических, экономических, правовых, психолого-педагогических проблем.

Учения – наиболее сложная и масштабная форма практического специализированного обучения в образовательных организациях МВД России.

Учения позволяют закрепить обучающимся специальные знания, полученные на других дисциплинах и комплексно применять их для решения практических задач не только типичных для оперативно-служебной деятельности, но в нестандартных ситуациях и экстремальных условиях.

Учения, которые проводятся в образовательных организациях МВД России делятся на:

1. Комплексные оперативные учения, проводимые для отработки оперативно-служебных задач с привлечением различных сил и средств.
2. Командно-штабные и командные учения (КШУ и КУ). КШУ могут проводиться на картах в специализированных аудиториях и ситуационных центрах с использованием карт, мультимедийного обеспечения, средств связи. КУ как правило, проводятся на местности, полигонах, тактических городках, специальных психологических полосах препятствий.
3. Оперативно-тактические учения (ОТУ) проводятся для отработки тактических действий функциональных групп, например, при задержании преступника в укрытии или лесистой местности.

4. Тактико-специальные учения (ТСУ) – для отработки задач гражданской обороны, химической защиты, борьбы с пожарами при возникновении чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Как отмечают Н.Н. Силкин и В.И. Хальзов (2015), выполнение задач службы в органах внутренних дел требует от сотрудников МВД России обеспечения предельной собранности, мобилизованности, бдительности, внимания, активной работы мысли, уверенности в успехе, состояния эмоциональной уравновешенности. Профессиональная подготовка сотрудников к выполнению задач службы – процесс многоплановый и требующий комплексного подхода, поэтапного и непрерывного осуществления. Его оптимизация зависит от единства в решении задач обучения, воспитания, развития и психической подготовки специалистов, нацеленных на формирование профессиональной подготовленности к активной служебной деятельности в условиях повышенного риска.

Изучение действий сотрудников в опасных для жизни условиях позволяют сделать вывод, что сотрудник чувствует себя уверенно, если реальная обстановка, ситуация ему знакомы по предыдущему опыту или учебе, если он обладает достаточно полной информацией о том, что происходит, где находятся поддерживающие его специалисты.

Психологическая готовность сотрудников к деятельности в условиях повышенного риска является сложным психологическим образованием. Профессиональные знания, специализированные компетенции, умения, профессиональные качества, настроенность сотрудника на активное выполнение предстоящих задач, его уверенность в себе, оружии и технике, средствах выполнения деятельности, высокое качество действий и стабильность психических реакций, высокая степень саморегуляции и самоуправления служат элементами профессиональной, общей и психологической подготовленности сотрудника как специалиста [4].

Сложность внедрения новых педагогических технологий в образовательных организациях МВД России заключается в том, что во многих случаях у преподавателей имеется лишь видимость знания, практически отсутствуют специализированные компетенции, умения, позволяющие отойти от методики традиционного обучения. Традиционные формы обучения в отличие от активных форм работы с обучающимися, не требуют особого мастерства. Причина преобладания «традиционных форм обучения» заключается в том, что преподаватели переносят свой ранний опыт в педагогическую деятельность [3].

Креативность учебной работы предполагает целенаправленное внедрение в образовательный процесс новых методов и технологий, способствующих эффективному обучению. Инновационный подход ориентирует на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой обучения в образователь-

ных организациях МВД России и потребностями общества и государства в выработке у обучающихся социально полезных знаний и профессионально значимых специализированных компетенций.

Основные методические инновации в образовательных организациях МВД России связаны сегодня с применением интерактивных методов и технологий профессионального обучения, которые предполагают такую организацию образовательного процесса, где практически все курсанты и слушатели оказываются вовлеченными в познавательный процесс, понимают и рефлектируют по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность курсантов и слушателей в познавательном процессе, освоения дисциплины «Тактико-специальная подготовка» означает, что каждый вносит свою особую индивидуальную часть в этот процесс, идет обмен знаниями, замыслами, способами профессиональной деятельности [12].

Целью интерактивного обучения и применения метода модерации в образовательных организациях МВД России – повышение эффективности образовательного процесса, достижение обучающимися наиболее высоких результатов обучения.

Интерактивные формы проведения практических занятий по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» в образовательных организациях МВД России предполагает обучение в (связке, команде, группе). Все участники образовательного процесса (преподаватель и курсанты слушатели) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают поставленные задачи, моделируют тактико-служебные ситуации.

Суть использования интерактивных форм проведения занятий по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» в образовательных организациях МВД России состоит в погружении курсантов, слушателей в реальную атмосферу боевого сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки специализированных компетенций и качеств будущего сотрудника органов внутренних дел.

9.3. Основные аспекты оптимизации обучения в образовательных организациях МВД России

Основными преимуществами интерактивных форм обучения по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» в образовательных организациях МВД России являются:

- активизация активно-познавательной и мыслительной деятельности курсантов, слушателей;
- вовлечение курсантов, слушателей в познавательный процесс, освоения нового материала не в качестве наблюдателей, а в качестве активных участников практического занятия;

- развитие навыков анализа и критического мышления при моделировании тактико-служебных ситуаций;
- усиление мотивации к изучению дисциплины «тактико-специальная подготовка»;
- создание благоприятной атмосферы на практическом занятии;
- развитие коммуникативных компетенций у курсантов, слушателей;
- сокращение аудиторной работы и увеличение объема практической деятельности курсантов, слушателей;
- развитие специализированных компетенций овладения современными техническими специальными средствами и технологиями обработки информации;
- формирование и развитие специализированных компетенций самостоятельно искать информацию и определять ее достоверность.

Мы считаем, что интерактивные технологии в образовательных организациях МВД России дают возможность интерактивного взаимодействия курсантов и слушателей с преподавателем.

Интерактивные формы проведения занятий по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» могут быть использованы при проведении повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел.

Должны использоваться преподавателем в объеме не меньшем, чем предусмотрено учебным планом, а также в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины.

Основной вывод, который следует из предложенного нами описания, заключается в том, что применение технологии модерации в образовательных организациях МВД России в изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка», что повышает эффективность обучения курсанта, слушателя, индивидуума так и обучения в целом. Технология модерации способствует, улучшению организации работы курсантов, слушателей в учебном процессе вследствие четкого соблюдения этапов работы над специализированной тематикой, сопряженное с поэтапным промежуточным контролем в установленные сроки.

Организация практических занятий с применением модерации в образовательных организациях МВД России является своего рода динамичной репетицией профессиональной деятельности. Эта взаимообусловленная деятельность преподавателя и обучающегося способствует формированию сложных профессиональных компетенций и умений, стимулирует мотивацию и внимание, а также коммуникативные способности, умение выполнять свои обязанности в служебном коллективе, позволяет заблаговременно проводить адаптацию к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, технология модерации может осуществляться как дальнейшее совершенствование учебного процесса в образовательных организациях МВД России с поворотом от недостаточно организованного учебно-

го процесса к научно обоснованной, апробированной на практике эффективной работе при формировании компетентного специалиста.

Библиографический список к главе 9

1. Одинокая М.А. Применение технологии модерации на занятиях английского языка в неязыковом вузе // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 8. – С. 169-179.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2007. – 391 с.; Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.; Педагогические технологии: учеб.пособие / Авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
3. Евсеенко Г.Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей. – Ростов-н/Д: ГОУ СПО «РКСИ», 2008. – 16 с.
4. Силкин Н.Н., Хальзов В.И. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – СПб., 2015. – № 2 (66). – С. 188-191.
5. Жайлов А.А., Горелов С.А. Социально-педагогическая модель кандидата на службу на должность рядового и младшего начальствующего состава патрульно-постовой службы полиции МВД России // Профессиональный психологический отбор в органах внутренних дел российской федерации: практика применения вопросы и проблемы реализации (Васильевские чтения – 2015): материалы всероссийской научно-практической конференции. – С. 82-85.
6. Горелов С.А. Саморазвитие как важнейшее условие эффективности деятельности руководителя ОВД // Ученые записки университета Лесгафта. – 2011. – № 3. – С. 41-44.
7. Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. унта МВД России, 2014. – 126 с.
8. Организация и проведение командно-штабных учений с курсантами (слушателями) образовательных учреждений МВД России по дисциплине «Деятельность органов внутренних дел в особых условиях»: учебно-методическое пособие. – М.: ДГСК МВД РФ, 2012. – 200 с.
9. «Дорожная карта» дальнейшего реформирования органов внутренних дел Российской Федерации // Профессионал. – 2013. – № 1. – С. 4-17.
10. Душкин А.С. Компетентностный подход в кадровой политике полицейских структур зарубежных стран // Прикладная юридическая психология. – 2013. – № 3. – С. 132-143.
11. Душкин А.С. Об отдельных вопросах реализации компетентностного подхода в подготовке полицейских в системе МВД России // Инновации и

современные технологии в системе образования: материалы III Междунар. науч.-практ. конференции. – Прага: Vedeckovydavatelstkesentrum «Sociosfera-CZ», 2013. – С. 236-238.

12. Междисциплинарная интеграция в служебно-боевой подготовке курсантов ВУЗов МВД России: монография / В.Г. Лупырь. – Омск.: ОмАМВД России, 2013. – 188 с.

13. Кочин А.А., Ефремов О.Ю., Осипов Д.Л. Инновационные подходы к образованию в вузах силовых ведомств // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – Т. 57, № 1. – С. 165-169.

14. Гусев Р.А., Кочин А.А. Педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 1. – С. 178-182.

15. Обеспечение физической безопасности сотрудников ОВД при исполнении ими функциональных обязанностей: учебно-методическое пособие. – М.: Академия управления МВД России, 2012. – 39 с.

16. Шмачилина-Цибенко С. В. Методы интерактивного обучения в преподавании педагогических дисциплин в вузах МВД [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 4 (59). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metody-interaktivnogo-obucheniya-v-prepodavanii-pedagogicheskikh-distiplin-v-vuzah-mvd> (дата обращения: 28.09.2015).

17. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Модерация как форма обучения взрослых // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 329.

18. Юренкова В.А., Душкин А.С. Методические рекомендации по использованию активных и интерактивных форм проведения учебных занятий в образовательных организациях МВД России. – СПб.: У МВД России, 2014. – 91 с.

19. Никифоров М.Ю., Горбатов В.В. К вопросу совершенствования методики преподавания тактико-специальной подготовки в образовательных учреждениях МВД России // Деятельность сотрудников ОВД в чрезвычайных обстоятельствах: материалы межвузовской конференции. – Волгоград: Волгоградская академия МВД России, 2012. – С. 110-111

20. Организация и методика проведения занятий по специальной физической подготовке в образовательных учреждениях МВД России: учебно-методическое пособие. – М.: ЦОКР МВД России, 2008. – 216 с.

21. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Под ред. Е.С. Рапацевич. – Мн.: ИООО Современное слово, 2005. – 720 с.

22. Педагогика: учебник / Под общ. ред. А.А. Кочина. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 292 с.

23. Силкин Н.Н., Осипенко В.Д., Хоменко А.В. Служебно-боевая подготовка сотрудников ОВД в вопросах и ответах: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во СПб университета МВД России, 2004. – 182 с.

24. Юренкова В.А., Душкин А.С. Методические рекомендации по использованию активных и интерактивных форм проведения учебных занятий в образовательных организациях МВД России. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 92 с.

25. Горбатов В.В. Формирование физической подготовленности курсантов вузов МВД в процессе овладения боевыми приемами борьбы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Санкт-Петербургский университет МВД Российской Федерации. – СПб., 2006. – 24 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Актуальность исследования. В нашей стране происходят социокультурные процессы, которые повышают требования в обучении старшеклассников в любой области культуры, что предполагает видеть их высокую духовность личной культуры и профессионализм, собственно это те два личных качества, которые поднимают планку результативности любого позитивного творчества.

Главной целью образования является создание такого субъекта культуры, личности, которая была бы не только образованной, но и культурной. Вот почему нужен переход, переориентация образования со знаниецентрического на культуруобразное, которое делает человека духовным, учит мыслить и быть креативным. Для осуществления этого перехода содержанием художественного образования должно стать формирование художественной культуры. Приобщение к культуре, ее изучение – важное условие успешной деятельности, к которой готовится старшеклассник художественных отделений в дополнительном образовании, это будет важной составляющей его гражданских качеств как члена общества.

Любая деятельность человека, и старшеклассника в том числе, происходит в определенной социокультурной среде, она обязательно включается в систему экономических, политических, национальных и других отношений. Уровень таких отношений обязательно зависят от культуры определенной личности. Поэтому приобщение к культуре, ее изучение – важное условие успешной деятельности, к которой готовится старшеклассник художественных отделений в дополнительном образовании, это будет важной составляющей его гражданских качеств как члена общества.

Культура выдвигает перед человеком цели-задания, т.е. задачи высшего порядка, открывающая путь бесконечного развития. Она выдвигает множество целей, которые стоят перед старшеклассниками, и признание выбора того пути, который открывается перед ними как путь бесконечного развития. Художественная культура, являясь частью «Культуры», отражает бытие человека во всех сущностных для него определенностях: это философское, научное, эстетическое, нравственное, религиозное и т.п. измерения этого бытия. Признавая сложность системы художественной культуры, ученые отмечают культурологические ценности, которые она помогла сформировать у детей, особенно в старшем школьном возрасте. При этом известно,

что важная роль в формировании данных характеристик старшеклассников принадлежит образовательным учреждениям. Личность формируется всей системой гуманитарного образования. Профессиональная деятельность прилагается к личности. Не будет личности, не будет будущего профессионала.

На сегодняшний день, в сложившейся культурной ситуации, особую актуальность приобретает вопрос о месте и роли художественного развития и образования в системе дополнительного образования. Система образования в сфере культуры и искусства является не просто частью общей системы отечественного образования – она как лакмусовая бумага выявляет особенности развития общества в тот или иной исторический период. Как показывает статистика сократилось число ДШИ и количество творческих объединений в дополнительном образовании. Утрата такого количества не может не сказаться отрицательно на всей вертикали отраслевого образования и общекультурной ситуации в стране в целом.

На протяжении XX века дополнительное образование выполняло важную социально-экономическую миссию, в первую очередь – это допрофессиональная подготовка детей, выявление наиболее одаренных, способных в дальнейшем освоить профессиональные образовательные программы в области искусств. Значение художественного развития личности как важнейшего рычага общественного прогресса возрастает в переходные эпохи, требующие от человека повышенной творческой активности, напряжения всех его духовных сил. Именно такой период переживает ныне наша страна.

В России всегда преодолевали кризисные явления с помощью реализации созидательного потенциала культуры, как средства нравственно-эстетического воспитания и перевоспитания подростков. В настоящее время в России появляется потребность в подготовке выпускников дополнительного образования художественной направленности, которые смогут самостоятельно применять на практике обобщенные знания и умения в области художественной культуры, способные находить решения художественных проблем и эффективно осуществлять художественную деятельность, реализовывать собственные проекты, обладающих совокупностью таких учебно-значимых качеств личности, которые бы помогли занять активную позицию в обществе. Все эти качества выпускников, в условиях современных рыночных отношений, во многом будет зависеть от сформированности художественной культуры и готовности к самореализации личности.

Сохранение и развитие сети дополнительного образования, как одной из важных составляющих образовательного и культурного пространства страны, должно быть одной из первоочередных задач федеральных, региональных и муниципальных органов власти, так как утрата первого звена трехступенчатой модели образования в области искусства может привести к невосполнимой потере завоеванных позиций отраслевого образования, апробированной на протяжении XX века.

Анкетирование и изучение психолого-педагогической литературы показало, что в центре внимания исследователей, в основном вопросы духовного, нравственного, эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ, а педагогические исследования по проблеме формирования художественной культуры у старшеклассников в учреждениях дополнительного образования, все еще остаются малоизученными.

Региональная система дополнительного образования, существующая на сегодняшний день столь громоздкой, на которую тратятся приличные средства из бюджета краевого образования, 46 % школьников края не могут реализовать своего права на получение современного дополнительного образования. Старшеклассников не устраивают традиционные формы дополнительного образования. Как показывает статистика, проведенная краевой администрацией Красноярского края, 77 % старшеклассников вообще не приходят в традиционную систему дополнительного образования, однако именно от их выбора своей жизненной перспективы во многом зависит будущее региона [18, с. 6].

Правительство Российской Федерации 4 сентября 2014 года утвердило Концепцию развития дополнительного образования детей. Именно в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности. Где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа.

В Красноярском крае планируется разработка новой модели дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики, направленной на обеспечение встречи с новыми знаниями через иные формы образования (неформального, информального), а также через организацию реальных практик. Новые ориентиры федеральной политики, творческий потенциал народа определяет уровень развития художественной культуры, расцвет искусства. Поэтому, формирование художественной культуры старшеклассников делается задачей первостепенной государственной важности.

Важнейшей задачей краевой образовательной политики является создание среды, обеспечивающей появление и распространение инноваций в системе дополнительное образование. Решение этой задачи обеспечивает инфраструктура развития, соответствующая современным требованиям.

В дополнительном образовании Норильска, Кайеркана, Талнаха, Оганера Красноярского края, в последнее время, стали уделять приоритетным направлениям региональной образовательной политики, которые опираются на сложившиеся в крае традиции, образовательные практики, Стратегию социально-экономического развития края до 2020 года, Послание Президента РФ Федеральному Собранию о включении Красноярского края в состав тер-

риторий опережающего развития. Одним из важных ориентиров федеральной политики для дополнительного образования является – интеграция общего образования с дополнительным образованием, разработкой новых образовательных программ, организацией инновационных образовательных площадок, научно-исследовательской работы преподавателей и учащихся.

Речь идет о включении именно в современные образовательные практики, на основе сетевого взаимодействия и с учетом современных образовательных потребностей старшеклассников. Задача, в первую очередь, заключается в том, чтобы приблизить к старшекласснику такую дополнительную образовательную услугу, которая позволит ему выровнять свои стартовые возможности.

Содержание современных педагогических подходов, основанных на репродуктивной деятельности (особенно в художественных школах), доминирующих в художественной педагогике, требует особого отношения и поиска проблем, существующих в работе со старшеклассниками: выразительности в выполнении творческих работ, выявления авторского стиля, формирования художественной культуры у учащихся, как основы выполнения художественного произведения.

Эта важная методологическая проблема плавно переходит в педагогическую: можно ли обучить художественной культуре, связывая его с художественным образованием и воспитанием учащихся. Анализ состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить ее как самостоятельную. Важным моментом художественного развития детей является формирование художественной культуры, то есть использование установок и комплексных базовых навыков специфических особенностей видения, которые превращают его из видения обычного в художественное, а в следствии этого в художественную культуру в изображении творческой работы.

Актуальность исследования, как социальной проблемы, особенно остро ощущается в реальной практике формирования нового человека, воспитания в нем творческих способностей. Данной проблемой занимались: Л.С. Выгодский, Л.А. Венгер и А.Л. Венгер, А.Ф. Воловик, Е.И. Высочина, С.И. Гин, В.В. Кандинский, В.В. Кожинов, А.Н. Лук, В.В. Савченко, и многие другие ученые-педагоги и психологи.

Содержание современных подходов, доминирующих в художественной педагогике, требует особого подхода, поиск проблем, существующих в работе с детьми: выразительности в выполнении творческих работ, выявления авторского стиля, формирования художественной культуры у старшеклассников, как основы выполнения художественного произведения. Создаются и вводятся в практику педагогические системы, учитывающие проблемы детского творчества и помогающие развитию и формированию художественной культуры. Системность культуры состоит в том, что каждый элемент

культуры связан с каждым другим; изменение любого существенного элемента культуры неизбежно влечет за собой изменение всех других элементов культуры.

Возникает необходимость не только поддерживать существующие образовательные структуры, но и создавать недостающие звенья системы, которые смогут удовлетворить потребности личности, общества, государства. Особую значимость в этой связи приобретает педагогика искусства как новая область гуманитарного знания в образовании старшеклассников.

В силу сложившихся обстоятельств в настоящее время обострилось противоречие между имеющейся общественной потребностью в старшеклассниках с высоким уровнем художественной культуры и слабой разработанностью механизмов формирования художественной культуры у старшеклассников на интегративном материале системы «Искусство». В связи с этим затрудняется понимание старшеклассниками духовных ценностей художественной культуры. При наличии практического интереса к данной проблеме ее теоретическое освещение в дополнительном образовании фрагментарно, отсутствует целостная программа формирования художественной культуры у старшеклассников на интегративном материале системы «Искусство» с использованием общего «поля понятий».

Использование общего «поля понятий» системы «Искусство» связано с интеграцией, что соответствует научно-художественному уровню образовательного процесса и отражает авторское понимание педагогики как области искусства. Анализ состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить ее как самостоятельную. Современное понятие художественная культура – яркий пример продукта процесса интеграции научно-технического прогресса в общественно-культурную жизнь. Это не искусственно заданная потребность, а необходимое условие развития современного образования. Новые социальные запросы, которые предъявляются на сегодняшний день, призваны ликвидировать разобщенность и ее следствие – фрагментарность системы «Искусство», несформированность мировоззрения старшеклассников об окружающем нас мире. Интегративный характер образовательного процесса, построенный на общем «поле понятий» системы «Искусство», является требованием Новых образовательных стандартов для формирования художественной культуры у старшеклассников в дополнительном образовании.

Принимая во внимание это обстоятельство, следует подчеркнуть, что в настоящее время общепризнан развивающий потенциал образования, актуализирующий роль культуры и художественного творчества в воспитании духовно богатой, творческой личности. Однако многие аспекты воздействия художественного творчества на личность в период юности, активизации ее творческих качеств не изучены в полной мере.

Изучение процессов формирования художественной культуры в дополнительном образовании показывает, что в последние годы все заметнее проявляется ряд **противоречий**:

- Между возможностями воздействия интегративного материала системы «Искусства» с использованием общего «поля понятий» на художественную культуру личности старшеклассника и его недостаточным использованием в учебно-воспитательном процессе;
- Между развивающейся практикой использования интегративного материала системы «Искусство» с использованием общего «поля понятий» в формировании художественной культуры у старшеклассников и функционирующей системой обучения в дополнительном образовании.

Отсутствие теоретической четкости в известной мере можно рассматривать как следствие недостаточной разработанности дидактических оснований педагогики художественного творчества. Все это позволило сделать вывод о сложности, актуальности и практической значимости проблемы исследования.

Актуальность данного исследования определяется:

На *общественно-государственном* уровне, необходимостью повышения требований к качеству образовательного процесса в дополнительном образовании, необходимостью подготовки старших школьников к социальной адаптации в обществе и выбору профессии;

На *научно-теоретическом* уровне, потребностью создания теоретических оснований для продуктивного формирования художественной культуры у старшеклассников в процессе дополнительного образования;

На *методико-технологическом* уровне, необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования художественной культуры у старших школьников в процессе дополнительного образования;

На *социально-педагогическом* уровне требований к качеству образования учащихся, формирования художественной культуры возрастающими требованиями к качеству обучения старшеклассников, способных на практике самостоятельно использовать полученные знания.

Таким образом, мы стоим перед необходимостью переосмысления роли художественного творчества в сфере гуманитарного знания и образовательной деятельности. В такой постановке вопроса существенно, что обучение учащейся старшеклассников наиболее актуально и продуктивно на основе интегративного подхода, что является эффективным условием как интеллектуального, так и эстетико-творческого развития личности.

Интегративный подход рассматривается как система устойчивой совокупности принципов, способов и приемов организации процесса творческого развития старшеклассников в условиях их взаимодействия с искусством. Дан-

ный процесс возможен на векторных основаниях, где в качестве вектора задается целевое направление формирования художественной культуры у старшеклассников в дополнительном образовании, что предусматривает наличие и использование факторов многообразия в реализации конкретной цели.

Степень научной разработанности проблемы. В первую очередь это труды, связанные с современными фундаментальными исследованиями в области художественной педагогики.

В ряде психолого-педагогических исследований последних лет рассматриваются идеи развития творческих способностей у учащихся, на основе интеграции различных видов искусств, среди которых наиболее значимыми являются работы В.С. Кузина, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, Н.П. Сакулиной, Б.М. Теплова, Н.Н. Фомина, Г.П. Шевченко. Идеи интегративно-деятельностного подхода в педагогике художественного творчества рассматриваются в работах Е.В. Шорохова, концептуальные положения в изучении процесса интеграции искусств, содержатся в работах Ю.К. Антонова, Дж. Дьюи, О.Г. Егоровой, А.Я. Зися, Л.А. Кравчука, Л.В. Манько, Т.Г. Пени, Л.М. Савенниковой, П.В. Халабузья, Н.П. Шишлянниковой, Б.П. Юсова. Для нашего исследования необходимо было проанализировать научную литературу, связанную с интегративным воздействием художественной культуры на личность. Во-первых, высший аспект, философский – Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, А.Ф. Лосев, Н.Н. Рубцов, дает возможность содержательно рассмотреть понятие «интеграция», выявить подлинный смысл интегративного подхода в обучении старшеклассников, проанализировать сущность целостного представления об искусстве и условия его воспитания. Большой вклад в развитие проблемы интеграции различных видов искусств внесли теоретические исследования в области психологии, эстетики, искусствознания: Б.Г. Ананьев, Н.А. Дмитриев, А.Я. Зись, М.С. Каган, В.В. Кандинский, М.Е. Марков, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, П.М. Якобсон. Кроме этого, как показал анализ литературы, проблеме содержания, проектирования и интеграции в образовании посвящено значительное количество исследований Н.М. Берулава, В.И. Загвязинского, Ю.И. Тюнникова, Н.К. Чапаева.

В нашем исследовании, в образовательном процессе применяется интегрированная программа, в которой используется теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.Г. Петерсон, В.В. Гузеева, Г.С. Альтшулера, Г.К. Селевко, элементы программы Д.Б. Кабалевского. В исследовании использованы идеи В.В. Кандинский о единых корнях синтеза искусств, положения о взаимосвязи видов искусств, определяющих их генетической, морфологической и идейно-нравственной общностью. Для нашего исследования интересны работы профессора Г.Г. Гранатова. Он раскрыл модель диалектического мышления в образовании человека будущего, которое не может быть построено без «ключа понятий». Понятийное мышление направлено не только

на познание «другого нечто», но и на самопознание – рефлексию. Проблеме формирования понятий учащихся на основе межпредметных связей посвящены работы Ф.П. Соколова, А.В. Усова, В.Н. Федорова. Авторы рассматривают усвоение отдельных естественно – научных и гуманитарных понятий как частных случаев более общих понятий. Однако, теоретическое обоснование и методическое обеспечение интеграции в системе «Искусство» на базе общего «поля понятий», вариативности проектирования его содержания представлено лишь фрагментарно, отсутствует целостное представление системы «Искусство» и применение в полном объеме в дополнительном образовании.

Особый вклад в разработку теории проблемного обучения внесли М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер.

Необходимо отметить исследования в области дополнительного образования А.Г. Асмолова, Л.К. Балясной, В.В. Беловой, Г.П. Будановой, И.Г. Гординой, Е.Г. Глух, М.Б. Коваль, Б.В. Куприянова, И.И. Митиной, Т.И. Сущенко, А.П. Романов, А.С. Щепиловой.

10.1. Художественная культура как средство для формирования ценностей у старшеклассников

Казалось бы, все знают определение, что такое «культура». В современном обществе понятие культуры принадлежит к фундаментальным понятиям: искусство, художественное творчество, культурный человек. Однако этим культура не исчерпывается, она одно из общих понятий философско-социологических понятий и вмещает множество явлений, насчитывая от 200 до 500 научных определений. Это свидетельствует о том, что не существует определенно-го и общепризнанного содержания, в которое можно вместить в это понятие.

На рубеже XIX-XX столетий отчетливо и уверенно зазвучал голос русских исследователей: философов, ученых, деятелей культуры, они обратили особое внимание на формирование культуры.

Несмотря на то, что к концу XIX века термин «культура» уже был введен в научный оборот, ученый, искусствовед Л.А. Сугай в своем исследовании «Термины «культура», «цивилизация» и «просвещение» в России XIX – начала XX века» дает историческую справку: «В России появилась работа, автор которой не только обратился к понятию «культура», но и дал ему развернутое определение и теоретическое обоснование. Речь идет о сочинении академика и заслуженного профессора Императорской Санкт-Петербургской медико-хирургической академии Данилы Михайловича Велланского (1774-1847) «Основные начертания общей и частной физиологии или физики органического мира» (СПб.: Гуттенберговская тип., 1856. 502 с.). Именно

с данного натурфилософского труда ученого-медика и философа-шеллингианца следует вести отсчет не только введению в научный обиход термина «культура», но и становлению собственно культурно-философских идей в России. «Природа, писал Велланский, – возделанная духом человеческим, есть Культура, соответствующая Naturе так, как понятие сообразно вещи. Предмет Культуры составляют идеальные вещи, а предмет Naturы суть реальные понятия. Деяния в Culture производятся с со сведением, произведения в Naturе происходят без со сведения. Посему Culture есть идеального свойства, Natura имеет реальное качество. – Обе, по их содержанию, находятся параллельными; и три царства Naturы: ископаемое, растительное и животное, соответствуют областям Culture, заключающим в себе предметы Искусств, Наук и Нравственного Образования» [27].

Затем была выпущена И. Ренофанцем в 1837 году «Карманная книжка для любителя чтения русских книг, газет и журналов». Названный словарь выделял два значения лексемы: во-первых, «хлебопашество, земледелие», во-вторых, «образованность». Автор дал перевод слова «культура» с латинского «cultura» – это «возделывание», «обработка», (от *colō* – «возделываю», «обрабатываю землю»), а также – «воспитание», «образование», «почитание».

В XIX веке термин стали употреблять и по отношению к людям, и применялся он главным образом к аристократам, чтобы отделить их от «некультурного» простого народа. Однако современное научное определение термина «культура» стало символизировать убеждения, ценности и выразительные средства (применяемые в искусстве) [27].

Несмотря на то, что к настоящему времени определены основные сферы культуры, по-прежнему не прекращаются споры по поводу определения понятия «культура». Так, в Англии термин культура заменяется «цивилизацией». Для американских культурологов Альфреда Кребера и Клайда Клакхона основным элементом культуры выступают общезначимые ценности. Для Ницше – культура, это жизненная активность, подчиненная двум императивам – поддержанию жизни и утверждению ценности. Для П. Сорокина – это язык, наука, искусство, религия, этика. Для Маргарет Мид – исходным элементом выступает семья. Иногда вместо термина «культура» употребимы понятия «культурная система», «мировая культура», «социокультурная система».

Ученый, профессор по культурологии Б.А. Эренгросс дает свое объяснение понятию «культура»: «Сложность понятия «культура», многообразие ее проявлений, возможность и правомерность различных подходов к ее постижению делают необходимым философское понимание культуры. Нельзя забывать, что философия в истории развития человеческого общества и в духовной культуре занимает особое место. Она не только создает мировоззренческое поле каждой эпохи, но и на десятки, а то и на сотни лет опережает развитие культуры в целом и тем самым дает программу для развития других элементов культуры, и художественной культуры в том числе» [19, т. 1, с. 10].

Доцент Е.Ю. Ежова пишет о художественной культуре как об особенном феномене, которая выражает себя в искусстве, представляющем особую форму человеческого сознания, способного воспроизводить сути, представления и образы, раскрывающие глубокие, всеобщие человеческие интересы в виде уникальных форм их проявления. Художественная культура – это особая целостная культура: в ней органически соединяется материальное и духовное производство. Центральным звеном художественной культуры является искусство как совокупность деятельности в рамках художественного творчества субъекта и результатов [11, с. 361].

Культуролог А.И. Шаповалов в учебном пособии «Культурология» дает общую характеристику художественной культуры: «Так как художественная культура является подсистемой культуры, то она развивается в соответствии с общими законами культуры, законами человеческой деятельности. Специфика художественной культуры как способа деятельности заключается в том, что этот способ деятельности является формообразующим, формосозидающим, в нем человек запечатлевает свои сущностные силы. Художественная деятельность несет в себе черты материальной и духовной деятельности» [30, с. 26].

Культура – это надбиологический механизм аккумуляции и многовековое совершенствование опыта разных народов, родового опыта всего человечества, закодированного в знаковые системы, орудия и передаваемые из поколения в поколение. Художественная культура создается людьми, для людей, а сам человек присутствует в ней и как ее творец и как ее результат. Человек, создавая мир вещей, развивает и творит самого себя, совершенствует свои силы и возможности.

Художественная культура существует как цель в себе и для себя, она включает в себя механизм формирования цивилизованного человека. Как и что будет изображать на своих полотнах будущий художник зависит от его художественной культуры. Это самая главная задача для преподавателя в формировании художественной культуры у старшеклассников.

Художественная культура, как устойчивая система образования, реализует совокупность функций, которые имеют давнюю традицию в философии культуры и культурологии. Функции связаны с теми функциями, которые реализуются ею по отношению к себе самой по отношению к обществу. Чаще всего в качестве основных функций выделяют функции преемственности, обеспечения взаимосвязей и взаимодействия в социальных системах и функцию компенсации.

Сохранение художественных ценностей и передача их из поколения в поколение является актуальной проблемой каждой эпохи, однако она должна постоянно обновляться в контексте изменений, происходящих во всех сферах общественной жизни, и в соответствии с логикой развития искусства. Культура обращена в прошлое и питается традицией, с другой стороны, художест-

венная культура инновационна, она отражает смыслы сегодняшнего дня. В связи с этим двояким значением и возникает дихотомное единство традиций и инноваций в культуре вообще и художественной культуре в частности.

Взаимодействие искусств – это определенные отношения, которые возникают от воздействия одного вида искусства на другой, которые приводят к их взаимным изменениям. Интеграция, взаимодействие разных видов искусств, которые отличаются степенью интегрирования. Синтез старого и нового, своего и заимствованного как элемент художественной культуры может происходить разными путями, от простого проникновения элементов одной культуры в другую, используя их в соответствии с собственными нормами до полного синтеза культур. Объединение искусств на уровне общих закономерностей художественного мышления наблюдается соединение композиционных и образно-языковых элементов: театральность, музыкальность, пластичность и живописность.

Выделяются специфические функции искусства, среди которых можно выделить специфическую чувственно-компенсаторную функцию, представляющую еще одним важным содержательным изменением основы художественной культуры. Научить старшеклассника видеть, слышать красоту, сопереживать ее в произведениях искусства – это важная задача художественной культуры.

Проведенный нами анализ существующих точек зрения на трактовку «художественная культура» показал, что на данный феномен влияют: *социальные факторы* (государственный заказ, гуманистические основания, условия личности), *личностные факторы* (эстетический опыт, самосознание и саморазвитие, самовыражение, личностные потребности и интерес), *факторы художественной деятельности* (содержание, условия и требования к деятельности в культурном пространстве с общим «полем понятий» системы Искусство), *факторы художественной подготовки* (требования к образовательным стандартам, содержание программ, условия обучения).

Необходимость исследования проблемы формирования художественной культуры у старшеклассников как социальной проблемы, особенно остро ощущается в реальной практике формирования нового человека. Можно ли восторгаться наивностью 14-15-летних детей, рисующих на уровне дошколят. Естественно предположить, что дальним прицелом может стать то, что люди, не умеющие мыслить пространственно, не обладающими твердыми навыками и знаниями в рисовании, никогда не смогут стать учеными, конструкторами, изобретателями или просто грамотными, творчески мыслящими инженерно-техническими работниками, которых так не хватает стране.

Признавая сложность системы художественной культуры, ученые отмечают именно в старшем школьном возрасте, определяют особенности и характер отношений личности к творческой деятельности. Главным личностным новообразованием старшеклассников является социально-психологи-

ческая готовность к жизненному самоопределению. Формирующиеся в этом возрасте ценностные ориентации (научно-теоретические, философские, нравственные, эстетические) и система обобщенных представлений о мире в целом, о действительности, в которой он живет, о людях и самом себе представляют собой стержневую характеристику личности. Старшеклассники осознанно подходят к выбору направлений обучения в дополнительном образовании.

10.2. Развивающие функции дополнительного образования обучающихся

Особенность дополнительного образования, в отличие от основного, которое реализуется в рамках государственных стандартов образования, состоит в том, что старшеклассник в соответствии со своими интересами, склонностями и потребностями может выбрать тот вид деятельности, в котором на практике сможет применить свои ресурсы творческой самореализации личности. Практическая и творческая направленность деятельности старшеклассника обеспечивает доминирование развивающих функций дополнительного образования.

Именно система дополнительного образования создает благоприятные условия для формирования старшеклассников по программам различных направлений. Такие программы обеспечивают личностно-деятельный подход к образованию, творческий поиск как старшеклассников, так и преподавателей дополнительного образования, рост личностных и творческих достижений.

Формирующие функции дополнительного образования представляют собой реализацию общих и специальных задач формирования личности в деятельности по интересам. Дополнительное художественное образование конкретизирует и обогащает общие развивающие функции, вносит свой вклад в общекультурное и духовное формирование личности, реализуя и культуuroбразующую функцию.

Дополнительное образование в нашей стране имеет глубокие корни. На протяжении XX столетия это направление педагогической деятельности прошло путь от внешкольного образования к внешкольной работе и внешкольному воспитанию и от внешкольной работы к дополнительному образованию.

В 90-х годах прошлого века повышается статус дополнительного образования и на него обращают пристальное внимание специалисты в области педагогической деятельности.

Ученые Б.А. Дейч, И.Ю. Юрочкина в своей монографии объясняют это внимание, связывая со следующими обстоятельствами:

- во-первых, происходят принципиальные изменения в общественном сознании. Взгляд на человека, прежде всего, как на специали-

ста уступает место взгляду на личность с позиций культурно-исторической педагогики развития;

- во-вторых, усиливается тенденция перехода развитых стран от техногенной к антропогенной цивилизации;
- в-третьих, культурно-образовательные, информационные, досуговые услуги пользуются все большим спросом у детей и родителей [9, с. 161].

Большой вклад вносит советская педагогика в теорию и практику дополнительного образования. В своем исследовании А.Г. Асмолов предложил интересный подход к дополнительному образованию: «Уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма подобного образования – монолог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь – через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда сотворчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [2].

На сегодняшний день дополнительное образование детей становится важной и значимой частью непрерывного педагогического процесса. Преподавателям выдвигается требование обязательного наличия программы дополнительного образования. С новой идеологией появляется акцент на приобщение детей к его культурным ценностям, что непосредственно отразилось на принципах, формах, содержании дополнительного образования.

Основные тенденции дополнительного образования на сегодня:

1. Желание учиться и соответствовать высоким требованиям педагогического мастерства.
2. Высокое качество художественной подготовки старшеклассников, что является фундаментом высокой художественной культуры старшеклассников.
3. Нешаблонность, самостоятельность мышления – это формирование способности к творческой художественно-культурной деятельности.

Для дополнительного образования, являющейся школой допрофессионального обучения, выступает, прежде всего, в форме социально значимых художественно-творческих качеств личности выпускника.

Учебно-педагогическая ситуация в дополнительном образовании г. Норильска, Кайеркана, Талнаха и Оганера Красноярского края в последнее время стала меняться в связи с лицензированием программ художественной направленности.

Появившиеся новообразование изменяет и критерии эффективности обучения:

- критерий удовлетворенности художественной направленности старшеклассника в пользу интегративного обучения;
- критерий учебной мотивации, выражающей в средствах достижения целей, также изменяется в связи с приобретением новой цели – интегративного познания системы «Искусство»;
- критерий отношения старшеклассников к интегративным дисциплинам, проектам, мероприятиям.

Исходя из вышесказанного, изменяется и творческая характеристика старшеклассника, проявляющаяся в активном, творчески-преобразующем отношении к учебной деятельности; создаются условия для активного формирования творческой личности старшеклассника дополнительного образования средствами изобразительного искусства с использованием общего «поля понятий» системы Искусство.

10.3. Психолого-педагогическая основы формирования художественной культуры у старшеклассников в дополнительном образовании

Рассмотрение данной проблемы необходимо для изучения механизма, закономерности овладения знаниями, умениями, навыками. Если раньше психология была преимущественно теоретической наукой, то в настоящее время ее роль в жизни общества существенно изменилась. Психология все больше становится областью практической деятельности в образовании, управлении, медицине, культуре, спорте, промышленности.

Задачи, решение которых требует знания психологии, возникают во всех сферах жизни, поэтому психология имеет тесные связи с такими «человековедческими» науками, как физиология и педагогика. На развитие психологической науки очень сильное влияние оказывают потребности общества, которые определяют наиболее нуждающиеся в ней области практики, в зависимости от вида деятельности, где используются психологические знания [3, с. 11].

Рабочее понятие «формирование художественной культуры», отвечает психолого-педагогическим законам, которые являются отношением личности к объектам и явлениям действительности. Предмет психологии художественной культуры – это исследование в динамике процессов создания произведений искусства, общих и частных закономерностей переработки художниками жизненных впечатлений в ходе этих процессов. В компетенцию психологии художественной культуры входят проблемы восприятия, воображения, мышления, памяти, фантазии, интуиции, вдохновения, взятые в аспекте процессов творчества.

Психология утверждает, что художественное культура, как чисто интеллектуальная деятельность, не существует, она связана с особыми психологи-

ческими процессами. Однако, художественная культура, как один из видов творческой деятельности старшеклассников, чаще характеризуется по наличию и развитости их способностей, что порождает проблему соответствия психических процессов и творческой деятельности. Тем более, что художественная культура, как психический процесс, однозначно не определен. Этот сложный психический процесс всегда был и остается одним из самых труднопреодолимых препятствий, как для преподавателей, так и для учащихся.

Рассмотрение процесса формирования художественной культуры, выявление психологических, педагогических и воспитательно-образовательных возможностей дополнительного образования дает преподавателям расширить дидактико-методическую систему преподавания предметов художественно-эстетического цикла. Рассматривать проблему формирования художественной культуры необходимо рассматривать во взаимосвязи с психолого-педагогическими качествами личности.

Проблема творческого развития является одной из самых главных в психологии и художественной педагогике. Размышления о развитии ребенка, анализ литературы по истории педагогики, психологии детского творчества, исследований ученых естественных наук позволяют утверждать, что наиболее важным звеном в развитии творчества является формирование художественной культуры.

Художественная культура является процессом творчества. Понятие процесса художественной культуры является фундаментальным, центральным в определении предмета психологии художественной культуры как самостоятельной дисциплины. Поэтому, язык изобразительного искусства способен реагировать на все, что мы видим, образы из реального мира и образы, созданные нашим воображением. В свою очередь, как подтверждение этих слов, Н.А. Гуляев в книге «Теория литературы» указывает, что весомым преимуществом зрения является то, что оно представляет информацию о мире на расстоянии. Поэтому мы должны признать зрительный образ неким суррогатом действительности, отстоящим от него настолько, насколько мы стоим от объекта изображения. Мы не можем на расстоянии воспринять чувства любви, горя и страдания, которые могут испытывать люди. Глаза можно легко обмануть в таком вопросе, как действительность. Психологи, которые исследуют вопросы восприятия, утверждают, что прикосновение и движение играют в восприятии ключевую роль, «настаивая» наше зрение и помогая ему отличать реальное от иллюзорного. Они утверждают, «что в принципе любое восприятие, а зрение в особенности, это научаемый навык взаимодействия с окружаемым нас миром» [8, с. 16].

Навыки зрительного восприятия можно улучшить за счет тренировки, в процессе обучения вербально-аналитические навыки также совершенствуются. Учась видеть и рисовать, учащийся эффективно тренирует свою систему зрения, подобно тому, как он эффективно тренирует свою речевую систему,

учась читать и писать. Упражнения актерского мастерства во взаимосвязи с рисованием, лепкой усиливают этот эффект. Эти разные системы, когда натренированы как равные партнеры, один режим мышления усиливает другой, а вместе они способны высвободить творческие способности.

Ванслов В.В. в своей работе «Что такое искусство» пишет: «Искусство развивает как мышление, эмоции, фантазию зрителя, так и его восприятие, формирует глаз, чувствующий красоту цвета и формы, объема и композиционных соотношений. Оно учит не только смотреть на мир, но и видеть эстетическую значимость и внутренний смысл его явлений, развивая чувственные способности человека, оно поднимает их на высший уровень культуры своего времени» [4, с. 22].

В создаваемом образе реальность, проходя через сознание автора, содержит признаки и свойства объективного мира. Встают вопросы: каким образом может аргументировать изобразительное искусство, и какими особенностями обладает свойственное этой творческой области художественная культура? Какими универсальными характеристиками художественная культура обладает это искусство или оно привносит свою специфику художественной культуры? Решение этих вопросов позволит приблизиться к пониманию поставленной проблемы.

Художественная культура обнаруживает себя, прежде всего, в форме и способах построения произведения искусства. Именно в приемах художественного выражения раскрывается отношение художника к модели и к действительности не как его субъективная прихоть, а как высшая форма обусловленности. Однако сущность и функция искусства не заключается в самой по себе форме, ибо форма не существует самостоятельно и не является самоценной. «Ее действительное значение открывается, лишь, когда мы рассматриваем ее по отношению к тому материалу, который она преобразует, «развоплощает», и дает ему новую жизнь в содержании художественного произведения» [16, с. 8].

Благодаря инициативе профессора Б.С. Мейлаха, постоянно проводятся симпозиумы, посвященные психологии творчества. Именно на симпозиумах, объединяющих ученых и деятелей искусства, возникла строительная площадка нового научного направления, перспективного, современного, сближающего науку и искусство. Безусловно, объединение и сближение не могут быть абсолютными. При стирании граней между наукой и искусством последнее потеряет свою специфику. А без искусства человеческая жизнь невозможна. Проблема взаимодействия, интеграции искусств имеет самое непосредственное отношение к психологии искусств [20, с. 21].

Через пристальное изучение особенностей и границ художественной культуры разных эпох, можно делать выводы об историко-культурной принадлежности произведений. Знакомство с исследованиями, анализирующими большой фактический материал, позволяет обнаружить в способе орга-

низации изображения глубинные системные связи данной композиции с породившей ее культурой. Окружающий нас мир становится предметом изображения художника, фиксируется в пластических образах. Когда говорят об изобразительном искусстве как о создании художественных образов видимого или невидимого миров, подразумевают следующие моменты:

- во-первых, художник создает образы, обладающие пространственными свойствами или способностью видеть их другими людьми;
- во-вторых, видимый образ – суть изображения любого предмета (вещи, состояния, события и так далее), разъяснение его в языке видимости, углах и точках зрения на него;
- в-третьих, изобразительное творчество – это еще и искусство. Благодаря этой выразительности образ обретает качество, художественность, принадлежность миру искусств;
- в-четвертых, интеграция искусств помогает видеть художественно общие закономерности видимых образов. Важная цепочка художественной культуры: литература, эмоция, воображение, мышление, образ, эскиз, цвет, форма, пластика, ритм, звук, музыка, объем и компьютерные технологии, помогает художественно «сотворить» произведение искусства.

Поэтому процесс восприятия определяется не единичными элементарными ощущениями, а всем «полем» действующих на организм раздражителей, структурно воспринимаемой ситуации в целом. Опираясь на работы Коффки (1935), Келера (1938, 1940), а также Брауна и Вота (1937) ученого Ч. Осгуд, данное направление стало называться гештальтпсихологией. Методу аналитической интроспекции гештальтпсихологии противопоставили феноменологический метод, сущность которого состоит в непосредственном описании наблюдателем содержания своего восприятия [24, с. 11].

В рамках данной темы интересно рассмотреть некоторые аспекты учений психологов Н.З. Алиевой, Д. Купера, А.А. Радугина, Дж.М. Стайн, специализирующихся на вопросах восприятия. Эти психологи убеждены, что в принципе любое восприятие, а зрение в особенности, это научаемый навык взаимодействия с окружающим нас миром. Также необходимо подчеркнуть важность для нашего исследования высказывание Дж. Купера, который утверждает, что восприятие и зрение являются «научаемыми навыками».

Художник-педагог С.Д. Левин в своих исследовательских работах о детском творчестве отмечает, что художественная культура в любых его формах и степенях развития является не простым отражением объекта, а активным творческим процессом. Художественная культура человека использует весь запас духовного богатства личности, который влияет на выбор объекта видения, на силу и характер возникающих при этом переживаний, на осмысление и понимание образа видения, на рождение собственного художественной культуры произведения [17, с. 7].

10.4. Интеграция как принцип и средство формирования художественной культуры

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что художественная культура у учащихся – это интегративная характеристика личности, характеризующая меру ее возможностей видеть, осязать, чувствовать, осуществляя деятельность творческого характера.

Теоретик литературы О.И. Федотов разъясняет, что художники, как и ученые, всех времен и народов неустанно гармонизируют мир, пребывающий в хаосе, преобразуя его в космос (порядок); каждое произведение есть частица этого гармонического целого и, в свою очередь, самодостаточное целое, с художественно целесообразным соотношением составляющих его элементов. Понять эту зависимость – значит прикоснуться к тем законам, которые служат основанием для бесконечного лабиринта сцеплений [29, с. 7].

Найти гармонию мира, выражение его упорядоченности и совершенства в единении, превращается главной идеей ученых – Пифагора, Лука Пачиоли, Плагона, Аристотеля, Фибоначчи, Витрувия, Кеплера, Леонардо да Винчи, Ле Корбюзье, которые пытались не только «сцеплять» звезды в группы, но и находить единое «поле понятий», чтобы объединить, гармонизировать и создавать произведения искусств.

В поисках гармонии в музыке, которая связана с уровнями измерений, привели к звездному тетраэдру Леонардо да Винчи. Леонардо определил, что человеческое тело является мерой Вселенной, которое измеряется математической пропорцией фи. Древние ученые утверждали, что с помощью этой пропорции можно измерить абсолютно все во Вселенной, строить здания, рисовать картины.

Можно привести много примеров современных научных понятий, в которых синтезировано огромное число других понятий, фактов и наблюдений. Чрезвычайно емкое в информационном отношении понятие условного рефлекса. В четырех символах формулы Ома сконцентрирована также огромная информация [17, с. 34].

В течении пятнадцати лет французский исследователь Сент-Ив-Д. Альвейдр (1842-1909) работал над описанием самого «ключа ко всем мировым религиям и наукам». Этот ключ он называл Архиометр. Этот инструмент остался бы интеллектуальным хаосом, если бы автор не превратил его в средство синтеза и восстановления всего грядущего интеллекта [26, с. 149-155].

Экономное использование единого поля понятий – важнейшее условие для отображения реального мира с помощью интегрированного искусства. Искусство отражает наш реальный мир, но отражает преобразая так, что в творчестве каждого настоящего художника мы постоянно видим особый художественный мир, управляемый иными, особыми законами.

Экономное символическое обозначение понятий и отношений между ними – важнейшее условие продуктивного мышления. Психолог А.Н. Лук объяснял, что четкое и сжатое символическое значение не только облегчает усвоение материала учащимися, но и запоминание. Экономная запись уже известных фактов, лаконичная форма изложения разработанной теории – необходимая предпосылка дальнейшего продвижения вперед, один из существенных этапов прогресса науки [17, с. 33-34].

Вести новый эlegantный способ символизации, изящно изложить известный метод – такая работа тоже носит творческий характер и требует нестандартного мышления.

Идею сжатости информации в единое «поле понятий», мы позволили преобразовать в метод, вносящий определенный вклад в педагогику.

Сжатость мысленного пространства и поиски аналогий – это и есть выработка обобщающей стратегии, необходимое условие переноса навыка или идеи интеграции. Принципы объединения данных, их сцепления, группировки могут, конечно, быть самыми разнообразными. Способность объединять их в уже имеющиеся системы знаний, группировать данные тем или иным способом уже в процессе восприятия.

Использование общего «поля понятий» системы «Искусство» связано с интеграцией, что соответствует научно-художественному уровню образовательного процесса и отражает авторское понимание педагогики как области искусства. Анализ состояния рассматриваемой проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить ее как самостоятельную. Современное понятие художественная культура – яркий пример продукта процесса интеграции научно-технического прогресса в общественно-культурную жизнь. Это не искусственно заданная потребность, а необходимое условие развития современного образования. Новые социальные запросы, которые предъявляются на сегодняшний день, призваны ликвидировать разобщенность и ее следствие – фрагментарность системы «Искусство», несформированность мировоззрения старшеклассников. Интегративный характер образовательного процесса, построенный на общем «поле понятий» системы «Искусство», является требованием Новых образовательных стандартов для формирования художественной культуры у старшеклассников в дополнительном образовании. Именно данный возраст способен осознанно понять и использовать на практике приобретенные знания, а дополнительное образование поможет сделать самостоятельный выбор и на практике применить интегрированные знания.

Гегель вполне резонно писал, что в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира. Здесь ключевое слово «сжатость». «Сжатие» относится как к научному содержанию, так и к искусству. Если «образованность всего мира» не сжать, человеку для овладения ею не хватит времени всей жизни. Даже при «сжа-

тости» нельзя сказать, что у человека имеется избыток времени. Выручают скорость и интенсивность развития: но скорость внутреннего прогресса больше, чем скорость мира. Способы сжатия представляют собой вечную проблему, которую, так или иначе, решает любая система образования. Нередко образование заимствует их готовыми из науки и искусства. Но остается еще и проблема обучения учащихся расшифровке аббревиатур, соотнесения их с реальностью (что называется «предметностью») и созданию новых. Поэтому, начало образовательного процесса, как, впрочем, и науки, не запоминание, а удивление и анализ, т.е. снятие формы известности, можно сказать, иллюзии известности знания, разложение первоначальных представлений на простые моменты [13, с. 248-249]. Однако полное, относительно универсальное определение вырабатывается в науке не сразу. Невозможно дать логически безупречное определение на начальном этапе исследования, когда количество информации об изучаемом явлении еще невелико. Поэтому мышление постоянно оперирует размытыми, нечетко очерченными, недостаточно определенными понятиями.

По мере продвижения на пути познания понятие определяется все более полно, но никогда не может быть исчерпано. Интеграция знаний в программе возможна между такими дисциплинами как изобразительное искусство, театр, музыка, архитектура, потому что они имеют общие понятийные «поля» интеграции, наличие слов, близких «по своей смысловой, семантической нагрузке». Общие понятийные поля помогут сжать мысленное пространство интегрированного художественного творчества почти без потерь. Сжатость мысленного пространства, и поиски аналогий – это и есть выработка обобщающей стратегии, необходимое условие переноса навыка или идеи интеграции.

Единое «поле понятий» создает слово, это основная структурно-информационная единица человеческой памяти и мышления.

Любое чувственное восприятие любой пространственной и временной формы, любого объема и любой длительности может рассматриваться как знак и, следовательно, как осмысленный знак, как слово. Как бы ни были разнообразны суппозиции «слова», специфическое определение его включает отношение к смыслу. Это важнейшее положение означает, что «сфера смысла» имеет огромное число «входов», но далеко не все знаки – «слова» осознаются, хотя и вносят свой вклад в смысловую сферу индивида.

Выготский Л.С. выражал это следующим образом: «Говорение требует перехода из внутреннего плана во внешний, а понимание предполагает обратное движение – от внешнего плана речи к внутреннему» [6, т. 2, с. 313].

Психолог В.П. Зинченко подтверждает, что специально описать, классифицировать образы может только слово. Зинченко В.П. учитывает соображения Шпета: «Слово может выполнять функции любого другого языка, и любой другой знак может выполнять функции слова».

Ученые выдвигали различные теории рождения образа. Русский филолог А.А. Потебней выдвинул гипотезу – «образ живет в самом слове», состоящем из содержания (значения), внешней (звучание и начертание) и внутренней формы (образное представление). Слово, по мнению ученого, возникает как естественный образ того или иного явления, предмета, свойств. Другая теория названа теорией сравнения. Она утверждает, что в образной структуре все сравнивается со всем. Все образы построены как сравнение, или самое элементарное, или очень сложное. Элементарная форма сравнения, по П.В. Палиевскому, А как В. Сравнить с чем-то (глаза как бусинки).

Линия – органично вырастает из перемещающей точки, то есть ее произведение. Линия – это скачок из статики в движение, динамику, участвует в строительстве пространства.

Кандинский В. в своей научно-исследовательской работе исследовал сущность линии, она может быть более или менее точно передана средствами других искусств. Музыкальная линия – высота звуков у различных инструментов соответствует толщине линии: совсем тонкая производится скрипкой, флейтой-пикколо; несколько шире – второй скрипкой, кларнетом; с более низкими инструментами осуществляется переход к все более широким линиям, вплоть до самых низких тонов контрабаса и тубы. Помимо ширины линия и в своих цветовых вариациях зависит от разнообразнейших оттенков различных инструментов Усилие, прилагаемое рукой к смычку, совершенно аналогично нажиму руки на карандаш.

Василий Кандинский тщательно рассматривал влияние линии в стихотворении, ритмический образ которого находит в себе выражение в прямой или кривой линии – стихотворном размере. От точного ритмического размера долготы стихотворение в процессе декламации развивает музыкально-мелодическую линию, способную выразить взлеты и падение, напряжение и его спад в менее постоянной, вариативной форме. Эта линия закономерна изначально, поскольку она связана с литературным содержанием стихотворения, – напряжения и спады ее обладают содержательной природой. Рассматривая линию в танце, Кандинский соединяет ее со всем телом человека – до кончиков пальцев, вычерчивает линии. Танцор двигается по определенно-точным линиям, заключая ее в композицию танца [14, с. 155].

Ритм – айсберг, основа искусства. Ученые, художники, режиссеры по своему трактовали понятие ритма. Эйзенштейн С. выделял: ритм как характеристика диалектического процесса становления и распада явлений, ритм в произведениях искусства, ритм в деятельности человека, ритм в явлениях природы, ритм функций человеческого организма, ритм в трудовых процессах, ритм в живописи и ритм в музыке.

Юрий Норштейн говорил, что кривая ритма, графика ритма – это и есть формирование фильма, одна из основ его строения. Смена ритма усиливает интерес к движению, постоянно обновляет движущуюся картинку, воздействует на биологию зрителя [22, с. 183].

Художественный образ в искусстве – отнюдь не прямое «опредмечивание» духовного содержания, какой-либо идеи, мечты, идеала, как легко и наглядно «художник» фиксирует в скульптуре, книге, танце, музыкальном произведении, мультфильме..., и это не обязательная оболочка для созданного в его процессе образного мира. Этот мир рождается в сознании и воображении зрителя, читателя.

В любом искусстве происходит работа над художественным образом, который рождает в сознании учащихся ассоциации, благодаря которым этот образ приобретает как индивидуальный, так и общий смысл. Если связь образов в высказывании действительно существует в реальности, она истинна. Подобно тому, как значение и смысл термина раскрываются в определенном контексте, смысл образа также становится ясен только в заданном окружении, то есть в целой композиции произведения или ее фрагменте.

Художник, работая над образом, будь то в музыке, литературе, скульптуре, живописи, мультитипикации, художественном фильме в полной мере внедряется во внутреннюю структуру образа, моделирующую мир. Как выглядит эта структура? «Поскольку образ есть диалектическое единство формы и содержания, он может быть адекватно идентифицирован как художественная мысль [22, с. 96].

Звук – связан не только с музыкой. Он связан со словом, с написанием линии, природы, цветом, с образом.

Так, например, музыка и живопись сопровождала творчество М.К. Чюрлёниса. В его картинах графическое и живописное ощущается, прежде всего, как поэтическое и музыкальное... Впечатление зрителя, полученное от изысканных цветовых линий и изысканных цветовых сочетаний, немедленно отвлекается от триады линия – форма – цвет и обращается к триаде мелодия – форма – тональность. «... Все искусства суть только обнаружение форм искусства, проявляющегося в них». Таким афоризмом Томас Манн выразил мысль о внутреннем единстве видов искусства и значит – о единой сущности природы художественного творчества. На сегодняшний день мечта о единении искусств (идея «синтеза искусств») нашла в Чюрлёнисе едва ли одно из самых лучших воплощений.

Звуки вызывают у некоторых людей цветовые образы. На соответствии звуков и цветов построены современное искусство цветомузыки, которым пользуется в лазерных шоу, например, Жан Мишель Жар или группа «Пинк Флойд». Наш современник Роберт Фрипп – сочинитель опуса «Хроматическая фантазия» – передал цвет звуками, а Чюрлёнис, опираясь на свои ощущения и настроение, писал музыкальные произведения.

Основательное изучение творчества великих художников, мастерски владевших цветом, приводит нас к твердому убеждению, что все они были знакомы с наукой о цвете. Достаточно вспомнить о теориях цвета Гёте, Рунге, Бецольда, Шевреля, Хельцеля.

Цвет и его восприятие – это сложная проблема, которая изучается в настоящее время рядом наук и научных дисциплин. Физика изучает энергетическую природу цвета, физиология – процесс восприятия человеческим глазом волн определенной длины и превращения их в цвет, психология – проблемы восприятия цвета и воздействия его на психику, биология – значение и роль цвета в жизнедеятельности живых и растительных организмов, математика разрабатывает методики измерения цвета. Цветоведение сочетает в себе перечисленные науки. Теория живописи изучает художественные, эстетические свойства цвета, закономерности создания цветового строя, колорита картины, различные приемы использования контрастов, соотношения цвета с другими компонентами художественной формы, такими как линия, пластика, светотень, роль цвета в композиции живописного произведения [1, с. 119].

Композиция – (от лат. «связывание», «составление», «соединение») – структура художественного произведения как целого, расположение всех частей в пространстве (в визуальных искусствах) во времени, или в развитии (в литературе, музыке). Любое музыкальное, литературное, живописное, мультипликационное, танцевальное, скульптурное произведение охватывает, «прошивает» насквозь композиция.

Композиция – основа основ всякого художественного творчества. Под композицией в общем виде понимается непосредственный результат художественного видения: расположение его частей и элементов. Как любой другой элемент художественной системы, композиция напрямую зависит от объекта изображения и субъекта выражения – иными словами, от реальных закономерностей изображаемой действительности, от наличия или отсутствия событийного плана, от художественного плана, от художественного метода, стиля, идейно-эстетического замысла писателя, избранной им точки зрения, а также от родовой, жанровой и структурной специфики произведения [5, с. 254].

Таким образом, интеграционным процессам, сопровождающим формирование художественной культуры в области изобразительного искусства, относятся: слово (объединяющее все основные единицы общего «поля понятий»), символ, точка, линия, ритм, цвет, которые являются основой для художественного образа, в свою очередь все это сводится в композицию. Композиция – это сгусток всех единиц общего «поля понятий» системы Искусство, именно композиция художественного произведения определяет художественную культуру любого автора. Для написания композиции, мы сжимаем информацию основными единицами общего «поля понятий». Художественная культура есть парадоксальный синтез предельной условности и столь же предельной безусловности. Построенный в ней художественный мир иллюзорен, реализуется только в воображении. Его невозможно постигнуть при помощи пяти привычных чувств, необходимо шестое. Это «шестое чувство» заменяет и синтезирует все пять остальных, поэтому художественная культура оказы-

вается самым безусловным; будучи «формой самой жизни», оно стремится в принципе создать картины, сцены, портреты, адекватные предмету искусства, используя аналогии между музыкальной, живописной, архитектурной закономерностями, имея общие «поля понятий».

10.5. Интегрирующая роль художественной среды для формирования художественного видения на основе комплексно-интегрированного подхода в процессе дополнительного образования

Интегрирующая художественная среда – одна из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления модернизации образовательной системы. Можно подчеркнуть многоплановость в педагогике комплексно-интегрированного подхода и на основании работ Г.К. Селевко выделить некоторые аспекты:

- научный: педагогические технологии могут быть рассмотрены как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы;
- процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- процессуально-действенный: осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Селевко Г.К. отмечает, что «педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения».

В процессе разработки технологии по формированию художественной культуры у старшеклассников на основе комплексно-интегрированного подхода в процессе дополнительного образования для нас была важна мысль В.И. Загвязинского [12] о том, что и технология, и методика обладают системностью, но и идеальная технология обладает жестко определенной системой предписаний, гарантированно ведущих к цели, т.е. инструментальностью и диагностичностью целей. Методика предполагает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, следовательно, не имеет гарантированности достижения цели.

Важным принципом педагогической технологии и ее реализации на практике, по мысли В.П. Беспалько, является принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса, кото-

рый означает гармоничное взаимодействие всех элементов информационно-образовательной среды.

Разработанные нами педагогические условия формирования художественной культуры позволяют конкретизировать выбранную нами педагогическую технологию.

Интегрирующая художественная среда – это информационно-коммуникационная среда, совокупность условий, обеспечивающих деятельность пользователя с информационным ресурсом по сбору, обработке, продуцированию, применению информации, знания (в том числе и с распространенным информационным ресурсом глобальной сети Интернет), а также информационное взаимодействие с другими пользователями с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий, взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью.

Поэтому необходимо тщательно отбирать информацию для изучения конкретным предметом. Основные критерии отбора материала при написании данной части нашего исследования были следующими:

- Анализ психологических материалов, относящихся к исследованию личности.
- Анализ личности в системе основных категорий, таких как «деятельность» в интеграционной художественной среды на основе принципа единства психики и деятельности.
- Рассмотрение деятельности как процессуальное, интегральное образование, направленное на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры.

Методологически значимым условием, благоприятствующим эффективности процесса обучения, является согласование условий, в которых разнообразные дидактические факторы обучения интегрируются с внутренней структурой личности обучающегося. С его индивидуальными потенциальными возможностями и с общей направленностью личности. Сопряженность этих процессов обуславливает идеальное состояние системы процесса обучения [12, с. 8].

Решение проблемы интеграции в системе дополнительного образования состоит в том, чтобы ученик учился постоянно, поднимался по ступеням профессионального образования. Нужно, с одной стороны, адекватное педагогическое действие, его организационная структура в виде комплексной интегрированной программы; с другой – создание целостных образовательных условий, обеспечивающих взаимосвязь, стыковку, преемственность, интеграцию в системе «Искусство» (изучение единого «поля понятий»), и постоянное развитие профессионально-личностных качеств учащихся.

Исследовательская работа представляет целенаправленный поиск эффективных путей обучения и воспитания. Это не только идеи, подходы, ме-

тоды, технологии работы с учащимися, которые представляются в виде подобных сочетаниях, которые еще не выдвигались, но и новый комплекс элементов или отдельные элементы обучения и воспитания, позволяющие в изменяющихся условиях и ситуациях эффективно решать задачи обучения и воспитания. Задача интеграции – восстановить некогда нарушенные единство и целостность в восприятии окружающего мира.

Предметом исследования в данной работе является сам процесс формирования художественной культуры, это ключевое значение для понимания механизмов художественного творчества и для понимания специфической функции искусства.

Ребенок сам является частью среды и в силу этого выступает не объектом, а субъектом воспитания самого себя и всех остальных членов коллектива. В этом кажущийся парадокс – никто другой, в том числе учитель, его не воспитывает и воспитать в принципе не может, он воспитывается сам благодаря воздействию правильно педагогически организованной среды и ее активной деятельности.

Для воспитания целостной личности необходимо интеграционное пространство, в котором происходит единство содержания образования, направленности учебного процесса, форм и методов. Все перечисленные тенденции интеграции не исключают, а дополняют и конкретизируют друг друга, а самое главное, что в синтезе они способны создать единое эстетическое интеграционное пространство в дополнительном образовании [13, с. 9].

Эта среда должна отвечать критериям функционального комфорта и основным положениям эргономики развивающейся детской деятельности. Развивающая предметная среда должна обеспечивать достижение нового перспективного уровня в развитии детской деятельности. Ее элементы сопоставимы и соотносимы с макро- и микропространством деятельности детей и взрослых, что составляет основу перспектив развития. Развивающая предметная среда детства – это система условий, обеспечивающая всю полноту развития детской деятельности и его личности. Она включает ряд базисных компонентов, необходимых для полноценного физического, эстетического, познавательного и социального развития детей. К ним относятся природные среды и объекты, культурные ландшафты (парк, сад), предметно-игровая среда, детская библиотека, предметно-развивающая среда занятий, компьютерно-игровой комплекс и др.

Для лучшего понимания интегративного процесса необходимо составить схему, в которой наглядно и образно показан целостный процесс обучения учащихся. Схема составлена таким образом, чтобы она отражала все условия, образующие в творческом процессе стиль руководства, базирующегося на основных принципах организации творческого микроколлектива, основным критерием которого является: творческий потенциал, соблюдение традиций и самореализация всех членов творческого коллектива.

Интегративный процесс, имея собственную схему, отождествляется с логикой развертывания целостности. Наличие такой схемы означает определенную стабильность и воспроизводимость интегративного процесса. Взаимодействие разнородных элементов процесса обучения на единой основе ведет к возникновению целостности, которая в учебном процессе выполняет относительно самостоятельные функции. Реализация интегративного процесса ведет к появлению новых взаимодействий и систем с новыми качествами.

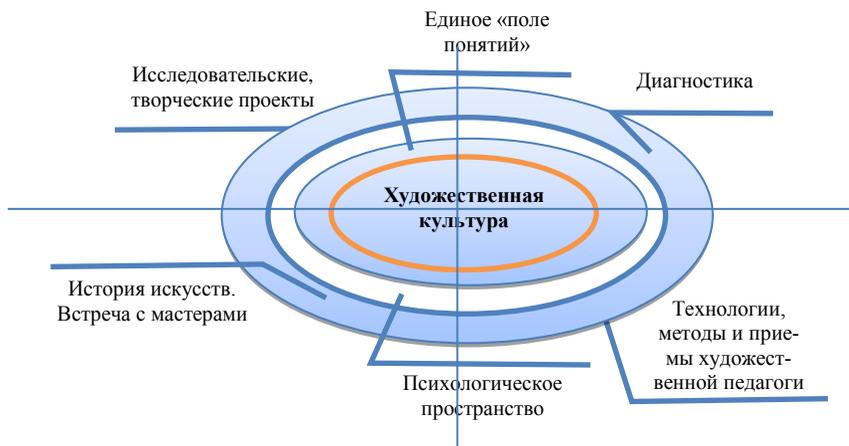


Рис. 10.1. Информационное пространство как основа формирования художественной культуры

Данная схема представляет собой идеализированный образ информационного пространства, который отражает процесс связи, благодаря которому происходит рождение художественного образа. Путем идеализации переходим к анализу реальности с идеальными свойствами.

При традиционном понимании схема рассматривается как воспроизводящая те или иные свойства психологической реальности в упрощенной форме. В ней можно анализировать те структурные компоненты, которые являются общими для теоретических построений в разных науках. Так, И. Лакатос выделяет в теориях их «жесткое ядро» и «защитный пояс», чему, по мнению других авторов, нужно дать более широкое определение «центр-периферийных» отношений [13, с. 118].

В центре схемы – «Художественная культура» – цель нашего исследования, ее мы располагаем в «защитный пояс» – «Психологическое пространство», в котором происходит внутренняя работа детей над образом. Работа педагога включает: связать множество информационных объектов и связей между собой, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработ-

ки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы и информационное взаимодействие.

Психологическое пространство создается выстроенной интегрированной программой. Сохраняя дидактические принципы традиционного обучения, научность, доступность, прочность, мы реализовали принципы развивающего обучения. В связи с тем, что интегрированное обучение является сложной многоаспектной проблемой, в программе выстроены дидактические принципы: принцип непрерывности; принцип интеграции; принцип дифференциации и индивидуальности; принцип гибкости; принцип системности в обучении; принцип постепенности формирования обобщенных знаний и способностей деятельности. В учебном процессе все дидактические принципы тесно переплетаются. Они дают возможность осуществлять процесс обучения таким образом, чтобы соответствовало логике познания в процессе творчества. Естественно каждый дидактический принцип имеет свои конкретные правила реализации. Процесс обучения неразрывно связан с комплексной интегрированной программой «Я вижу мир».

Предложенный педагогический подход возник на основе методического совершенствования и дидактического реконструирования материала. Результаты работы, участие в олимпиадах, конкурсах, свидетельствует о том, что ученики имеют высокий теоретический уровень знаний по изобразительному искусству, владеют универсальными способами познания мира, успешно обучаются в вузах России.

Центральная идея подхода – мысль о том, что интегративные знания, представленные системой «Искусство», обусловлены собственным общим смысловым содержанием, используя сжатие информации, фокусируясь на единое «поле понятий» системы «Искусство».

Интегрированная программа представляет одну из возможных моделей интегративной технологии развивающего обучения. При выборе определенного понятийного пространства сопоставляются и согласовываются идеи и построение интегративной технологии. Программа включает элементы различных педагогических систем, которые решают: проблему интеграции развивающих систем обучения Л.С. Выгодского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова; проблему формирования у учащихся научного мировоззрения, взглядов и убеждений, система Е.Н. Ильина; идею принципиальной общности внутренней и внешней деятельности человека (знания, умения и навыки формируются путем интериоризации, т.е. поэтапного перехода «материальной» (внешней) деятельности во внутренний умственный план), система П.Я. Гальперина; проблему воспитания через музыкальные образы и взаимосвязь музыки с другими видами искусства, система Д.Б. Кобалевского; закон художественного уподобления и принцип освоения вживанием, система Б.М. Немен-

ского; поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма, система Г.С. Альтшулера и М.Н. и З.Г. Шустермана; развитие пространственного мышления, эстетического вкуса и понимания прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству, система Н.М. Сокольниковой; систему самопознания и саморазвития индивидуальности при партнерстве с учителем решает вальдорфская педагогика Р. Штейнера; создание среды, в которой восприятие ребенка как личности, способной к самостоятельному развитию уделяет итальянский врач и педагог М. Монтессори.

Интегрированная образовательная программа структурирована, упорядочена и построена по блочно-модульному принципу и характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастная критерий. Объединение элементов выстраивается в структуру и организацию системных объектов во времени, а также связи между ними. Структура программы по вертикали и горизонтали взаимосвязана и взаимоподчинена ее элементам, представляет собой оптимальный путь, определяющий рациональные виды и организационные формы интеграционного образования. Каждый блок программы содержит теоретическую и практическую часть, тесно взаимосвязанные между собой со всеми годами обучения, и направлен на формирование творческой личности.

По горизонтали стержнем всегда выступает выделение и анализ интегрирующих факторов конкретной темы программы, которую помещают в «инородное» содержание, она объединяется или сливается с ним в системы более высокого порядка. Определенные проблемы различных видов искусств и их понимание рассматриваются не только на интегрированных уроках, но и в проектах, воспитательных мероприятиях. В проекте «Трон царя Гороха» необходимо изготовить из ватмана макет трона. Изготовление макета проходит через изучение классического стиля (одежда, мебель), через внутреннее проживание, поиск характера героя с помощью мимики, пантомимы, через изучение формы стручка и гороха (ботаника), цвет горошин и стручков (цветоведение) – от всего этого зависит линия рисования трона (угловатая, плавная, величественная) и сам макет.

Интегрированная программа относится к социально-эмоциональной сфере, соединяя в себе познавательные и эмоциональные компоненты. Программа направлена на исследование проблемы формирования художественной культуры. Для успешного обучения заложены глубинные закономерности, на основе которых оно осуществляется. Закономерности обучения выступают в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса. Сквозная идея программы (формирование художественной культуры) связывает все года обучения. Структура программы управляется с помощью поставленных целей, выбором средств, контроля и коррекции, анализа результатов. Постоянство связи искусства с жизнью предусматривает широкое привлечение жизненного опыта детей, в каждой

теме прослеживается наблюдение, переживание действительности и отношение к миру, осознание своего внутреннего мира.

До учащихся следует довести мысль, что между людьми существуют разные способы общения и передачи информации: словом, жестом, знаком, символом и т.д., а также чувствами. Эта информация заложена в каждом виде искусства: танец, мимика, мультфильм, скульптура, графика, живопись, театр. В каждом виде искусства существуют одни и те же понятия: линия, цвет, композиция, ритм, которые обязательно связаны с эмоциями человека. Эмоции для человека самый лаконичный и быстрый способ думать, самый богатый и разнообразный, так как эмоции живут внутри каждого человека и не нуждаются в материализации (то есть в облачении в какую-либо конкретную материальную форму, даже в воображении, на что нужно время и усилие). Хотя вещи, которые делаются руками людей, вначале существуют в сознании человека и как идеи, и одновременно как чувства, выражающие отношение человека к данной идее. Этот уникальный дар человека – думать чувствами (т.е. эмоциональное мышление) и оценивать явления окружающей жизни (т.е. человека). Эти чувства человек закладывает в свое произведение, которое становится материальным.

Основополагающим элементом знаний является понятие, хотя оно тесно связано с другими элементами знаний [7]. Так, описать явление (как одно из видов понятия) можно только на основе его закономерностей, а объяснить его сущность – на основе научных теорий, реализовать – в процессах, осуществляющихся на его основе, например, в создании композиции. Большая часть творческих заданий на уроках ориентирована на формирование у учащихся теоретических понятий. И совсем другая незначительная часть заданий способствует формированию других элементов знаний.

Анализ показал, что в основном творческие задачи предполагают определение на техническое построение композиций, без поисков художественной опоры, сопричастности к миру (около 85 %), 13 % – задачи на уяснение сущности явления и около 2 % суть процесса рисования, как процесса создания объекта, а не просто его зрительного восприятия.

Поскольку художественная культура находится в едином «поле понятий», соответственно, оно и развивается с использованием соответствующих методов. На основе единого «поля понятий» ставится учебная задача. В методике она сводится к определению: художественная учебная задача – это ситуация, требующая от учащихся мыслительных и практических действий на основе использования законов и методов изобразительного искусства, направленных на овладение знаниями по изобразительному искусству, умение применять их на практике и развитие мышления. Задача, выполняющая определенные функции в процессе изучения изобразительного искусства в дополнительном образовании, выступает для учащихся объектом изучения. При традиционном обучении усвоение перечисленных понятий происходит

стихийно. Специально учащиеся не знакомятся с определением художественной задачи, структурой, пониманием смысла и назначением отдельных частей. В то же время умение справляться с художественными учебными задачами предполагает анализ их условий. Успех художественного мышления в процессе выполнения учебных задач определяется умением выделять предмет рассуждений, их существенные элементы.

Опираясь на работы Л.С. Выгодского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, в которых используется продуктивная теория деятельности и выделяются уровни овладения человеком любой деятельностью, в том числе и творческой, определены уровни формирования художественного видения в условиях школы, дополнительного образования. Процесс формирования художественной культуры проходит параллельно процессу художественной деятельности, поэтому их уровни соответствуют друг другу.

Ученые выделяют разные уровни:

- два уровня: репродуктивный и творческий (М.И. Махмутов, П.И. Пидкадистый);
- три уровня: репродуктивный (воспроизводящий), интерпретирующий, творческий (В.П. Беликов, Т.И. Шамова);
- четыре уровня: распознавание, алгоритмический, эвристический, творческий (В.П. Беспалько, Л.Н. Дроздикова);

Для нашего эксперимента мы использовали четыре уровня: репродуктивный (ремесло подражание), интерпретирующий (мастерство, манера), эвристический (поиск, идея), творческий (творчество, стиль).

Формирование художественной культуры для педагога проецируется как последовательный переход учащихся с низших на более высокие уровни (от ученического – к методическому, поисковому и методологическому).

В комплексно-интегрированном подходе по формированию художественной культуры у старшеклассников основными направлениями являются: знание – фиксация и воспроизведение ранее полученной информации; понимание – нахождение и объяснение связей и зависимостей между предметами или фактами, событиями, явлениями; умение – оперирование знанием и пониманием с целью получения нового знания.

Из опыта работы можно сделать вывод, что творческие процессы по формированию художественной культуры включают последовательное прохождение четырех ступеней творчества: репродуктивный, интерпретирующий, эвристический и творческий; выпадение любой из которых ведет к определенной ограниченности.

Творческая среда, в которой все становится взаимосвязанным, помогает и старшекласснику, и преподавателю, через диалоги, проблемные учебные ситуации, творческие, связанные с искусством мероприятия, исследовательские проекты, рефлексии, сформировать художественную культуру. Соци-

альный эффект от реализации условий интегрированной художественной среды: учащиеся демонстрируют свои достижения через конкурсы проектных и исследовательских работ, творческие отчеты, персональные выставки, процедуру итоговой и промежуточной аттестации, в творческих конкурсах, фестивалях разного уровня и т.д.

Программа не предусматривает сто процентной вероятности реализации, так как каждый модуль реализуется в динамической системе человеческих отношений и может иметь не только вариативный характер внутри блока, но и не предсказуемый конечный результат. В основе образовательной деятельности обязательно присутствует логика организации содержания и процесса.

В рамках этого направления деятельности нами проводится регулярный психологический мониторинг достижений учащихся, исследования по выявлению учебной мотивации. Эти и другие результаты мониторинга сохраняются, отслеживаются в динамике их развития и дают основу для планомерной коррекционной работы, что значительным образом отражается на достижениях наших учащихся.

Результаты проведенного нами исследования не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы, а представляют один из вариантов подходов к ее решению. Дальнейшая работа может быть продолжена в следующих направлениях: поиск альтернативных путей (способов, технологий) формирования художественной культуры на основе комплексно-интегрированного подхода в процессе дополнительного образования; расширение поля интеграционных методов, используемых при формировании художественной культуры; совершенствование диагностического инструментария отслеживания уровня формирования художественной культуры на основе комплексно-интегрированного подхода в процессе дополнительного образования.

Библиографический список к главе 10

1. Алиева Н.З. Физика цвета и психология зрительного восприятия: учеб. пособ. – М.: Академия, 2008. – 208 с.
2. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9.
3. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства в 2-х т. – М.: Искусство, ИЧП Лига, 1994. – 544 с.; 510 с.
4. Ванслов В.В. О декоративности // Творчество. – 1972. – № 7.
5. Визер В.В. Живописная грамота основы искусства изображения. – СПб.: Питер, 2006. – 192 с.

6. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
7. Гранатов Г.Г. Мышление и понятие (концепция дополнительности): монография / Г.Г. Гранатов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 320 с.
8. Гуляев Н.А. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1977. – 278 с.
9. Дейч Б.А. Юрочкина И.Ю. Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект: монография / Б.А. Дейч, И.Ю. Юрочкина. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 287 с.
10. Дополнительное образование детей: уч. пособие для студ. / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
11. Ежова Е.Ю. Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве. – Саранск, 2011. – 560 с.
12. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пос. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
13. Зинченко В.П. Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина. – М.: Гардарики, 2002. – 279 с.
14. Кандинский В.В. Точка и линия на плоскости. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 240 с.
15. Культурология: ученик для вузов / Под ред. Б.А. Эренграсс, Р.Г. Апресян, Е.А. Ботвинник. – М.: ОНИКС, 2007. – 480 с.
16. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: политическая литература, 1976. – 144 с.
17. Левин С.Д. Ваш ребенок рисует. – М.: Советский художник. 1979. – 272 с.
18. Маковская С.И. Доклад и.о. министра образования и науки Красноярского края на августовском педагогическом совете. 22 августа 2014 г. – Красноярск: МВДЦ «Сибирь».
19. Мировая художественная культура: в 2-х т. / Под ред. Б.А. Эренграсс. – М.: Высшая школа, 2005. – Т. 1. – 445 с.; Т. 2. – 450 с.
20. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие. – 1985. – 318 с.
21. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З. Как оценивать художественное развитие ребенка? // Искусство в школе. – М., 2002. – № 6. – С. 3-7.
22. Норштейн Ю.Б. Снег на траве: 2 кн. – М.: Красная площадь, 2008. – 367 с.
23. Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. – Красноярск, 2004. – 279 с.
24. Психология ощущений и восприятия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимова, М.Б. Михалевской, Г.Ю. Любимовой. – М.: АСТ. Астрель, 2009. – 687 с.
25. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 320 с.

26. Сент-Ив Д. Альвейдр Архиометр – ключ ко всем религиям и всем древним наукам. – М.: Амрита-Русь, 2004. – 416 с.
27. Сугай Л.А. Термины «культура», «цивилизация» и «просвещение» в России XIX – начала XX века [Электронный ресурс] // Труды ГАСК. Вып. II. Мир культуры. – М.: ГАСК, 2000. – С. 39-53. – Режим доступа: www.countries.ru/library/.
28. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: 2-х т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
29. Федотов О.И. Основы теории литературы: в 2ч. – М.: Владос, 2003. – 512 с.
30. Шаповалов А.И. Культурология: уч. пособ. для студ. / Под руков. А.И. Шаповалова. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 320 с.
31. Щербакова А.И. Развитие идей интеграции – наследие XX века // Искусство и образование. – 2001. – № 1. – С. 15-18.
32. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М.: Академия. 2001. – 149 с.
33. Эдвардс Б. Открой в себе художника. – Мн.: ООО Попурри, 2000. – 240 с.

**ИЗ НАУЧНОГО ОБОСНОВАНИЯ ВКЛЮЧЕНИЯ
ЭЛЕМЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
КОНСТРУИРОВАНИЯ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЧЕНИЮ**

При определении научно-педагогических позиций исследования мы исходили из того, что рационально организованное обучение должно носить развивающий характер и осуществляться на основе правильно выбранных целей и выработки у учащихся мотивов учения с учетом их возрастных особенностей.

С этих принципиальных позиций провели анализ художественного конструирования как вида творческой деятельности человека, выявили место графических знаний и умений, необходимых для осуществления этой деятельности, а также проанализировали современное состояние теории и практики обучения черчению с элементами художественного конструирования.

Анализ современной научно-педагогической литературы осуществлялся нами с точки зрения оценки состояния поставленной нами проблемы и конкретного опыта работы в этом направлении ученых-педагогов, а также определения его согласованности с данным исследованием, выявляя наиболее эффективные условия обучения школьников элементам художественного конструирования на уроках черчения на примере девятиклассников.

**11.1. Художественное конструирование
как вид творческой деятельности**

На современном этапе развития общества большое внимание уделяется проникновению художественного начала в различные области человеческой деятельности. Как вид деятельности художественное конструирование связано с любой сферой социальной действительности. Даже в самом понятии «художественное конструирование» заложено сочетание рационального и чувственно-образного, что является базой для проявления творчества.

Чтобы научно обосновать включение элементов художественного конструирования в процесс обучения школьников черчению, осуществим теоретический анализ сущности художественного конструирования как вида творческой деятельности. С этой целью уточним понятия «деятельность» и «творческая деятельность», являющихся важными составляющими компонентами художественного конструирования. На наш взгляд, без раскрытия указанных понятий сложно решить вопросы, относящиеся к проблеме обучения школьников элементам художественного конструирования в процессе

их графической подготовки. Кроме того, достоверность, а также обоснованность теоретических положений, выводов и рекомендаций в процессе выявления эффективных путей обучения элементам художественного конструирования на уроках черчения следует подтвердить научными положениями педагогики и психологии творчества.

Начнем с того, что в Российской педагогической энциклопедии деятельность представлена как специфическая форма общественно-исторического бытия людей, как целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности. В отличие от законов природы законы общества обнаруживаются только через человеческую деятельность, которая создает новые формы и свойства действительности, превращает некоторый исходный материал в продукт [6].

Самая обобщенная характеристика понятия «деятельность» дается в словаре русского языка С.И. Ожегова. Деятельность в нем трактуется как занятие или труд. Здесь имеются ввиду различные виды деятельности: учебная, научная, педагогическая и др. [7].

В словаре К.К. Платонова деятельность представляется как философская, социологическая и психологическая категория. По мнению К.К. Платонова, деятельность – это явление, изучаемое всеми общественными и гуманитарными науками, представляющее собой взаимодействие человека (или группы людей) с окружающим миром, в процессе которого он сознательно и целенаправленно изменяет мир и себя [8].

Как правило, деятельность осуществляется во взаимоотношении «субъект-объект». Причем, в качестве субъекта может выступать как один человек, так и группа людей. В качестве объекта деятельности выступает объект или предмет (предметная деятельность), или субъекты (общение). По своей сути деятельность – это высшая, свойственная только человеку или группе людей, форма активности.

С точки зрения психологии, деятельность носит функциональный характер, отличаясь аспектами познавательными, эмоционально-мотивационными и регулятивными. Динамическая структура деятельности может быть представлена следующими обобщенными составляющими компонентами: цель – мотив – способ – результат.

Цель, в данном случае, имеет два значения.

В первом значении цель представлена как объективное явление, которое следует достичь или выполнить (например, спроектировать удобное в использовании и обслуживании приспособление для резки хлеба, разработать проект стола для работы резчика по дереву и др.). Здесь цель трактуется как результат, на достижение которого направлена деятельность человека.

Во втором значении цель определяется как субъективное психическое явление, как образ желаемого результата действия или деятельности индивидуума, или группы людей [8].

И в первом и во втором значении в качестве цели деятельности выступает ее продукт. Он может представлять собой: реальный физический предмет, создаваемый человеком; определенные знания, умения и навыки, приобретенные в ходе деятельности; творческий результат (мысль, идея, теория, произведение искусства и др.) [9].

Мотив (фр. *motif* – побуждение) также является психическим явлением, побуждающим к действию или деятельности. Важнейшим этапом волевого акта является борьба мотива, как правило, заканчивающаяся принятием решения с последующим его осуществлением посредством отдельного действия или деятельности в целом. В современной психологии термин «мотив» применяется для обозначения различных явлений и состояний, вызывающих активность субъекта. В роли мотива могут выступать потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы [6]. Мотив формируется на основе потребностей, непосредственно связанных с целями деятельности. Например, в качестве мотива дизайнерской деятельности может выступить желание связать идею разработки формы предмета, максимально информативной по отношению к его функции, облегчающей ориентацию человека в быту. Как внутреннее побуждение к действию мотив связан с внешним побудительным фактором – стимулом и, в большинстве случаев, отражает его [8].

В мотивации учения мы усматриваем, прежде всего, организующую и управляющую функции, направленные на стимулирование и активизацию деятельности обучающихся.

Мотивы являются побудителями деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности. Они подразделяются на органические, функциональные, материальные, социальные и духовные.

Органические мотивы направлены на удовлетворение естественных потребностей организма. Такие мотивы, считает Р.С. Немов, связаны с ростом, самосохранением и развитием организма [9].

Функциональные мотивы удовлетворяются с помощью разного рода культурных форм активности, например, игр, занятий спортом, изобразительным искусством, музыкой и др.

Материальные мотивы побуждают человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей, инструментов, продуктов, необходимых для повседневной жизни.

Социальные мотивы порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и уважение со стороны окружающих людей.

Духовные мотивы лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием, с интеллектуальным развитием человека.

Вид деятельности обычно определяется по ее доминирующему мотиву, поскольку любая человеческая деятельность побуждается различными мо-

тивами. Итак, мотивы являются побудителями деятельности, складывающиеся под влиянием условий жизни субъекта и определяющие направленность его активности [9].

Следующий компонент динамической структуры деятельности это способ деятельности, где совокупность составляющих его приемов обеспечивает результат этой деятельности [8].

И, наконец, результат – это то, что получено при завершении какой-нибудь деятельности или выполняемой работы [7]. Например, завершением деятельности группы дизайнеров является эстетически совершенный комплекс оборудования детской комнаты, позволяющий достигнуть необходимого комфорта для младших школьников в перерыве между учебными занятиями.

Различают деятельность практическую и теоретическую. Однако основным видом деятельности принято считать труд как фактор проявления, формирования и развития психики.

В составляющие компоненты деятельности человека входят также предмет, структура и средства.

Предметом деятельности считается то, с чем она непосредственно имеет дело. Так, например, предметом учебной познавательной деятельности является различная информация. Предмет учебной деятельности может быть представлен знаниями, умениями и навыками. Предметом художественно-конструкторской деятельности является создаваемые промышленные изделия, соответствующие эргономическим характеристикам.

В любой деятельности обычно выделяют действия и операции как ее структурные компоненты. При этом действие – это составляющая часть деятельности, имеющая вполне самостоятельное назначение. Например, действием, включенным в структуру познавательной деятельности, можно назвать чтение книги, просмотр компьютерной программы и др. Действиями, входящими в состав трудовой деятельности, можно считать поиск необходимого инструмента, материала, приспособления, выбор способа обработки детали и др. Действиями, связанными с творческим процессом, являются формулировка замысла, поэтапная его реализация, оформление результата дизайнерской работы и др. [9].

Операцией именуют способ осуществления действия. Сколько есть различных способов выполнения действия, столько можно выделить различных операций. Предпочитаемые человеком операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности.

В качестве средств осуществления деятельности для человека выступают те инструменты, которыми он пользуется, выполняя те или иные действия и операции. Развитие средств деятельности ведет к ее совершенствованию. В результате этого деятельность становится более продуктивной и качественной [6].

Человек развивается и проявляется в деятельности, которая выступает как объективизация сознания, как активное взаимодействие личности со сре-

дой, в которой она достигает заранее поставленную цель, возникшую в результате определенных потребностей, с ее изменением и совершенствованием. Отражая и осваивая окружающий мир, человек регулирует и активизирует свою деятельность.

Деятельность можно определить, как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая совершенствование самого себя и условий своего существования [9]. Действительно, человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности ранее не существовало в природе.

Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т.е. превосходит свои же генетически обусловленные возможности. Например, благодаря продуктивному и творческому характеру своей деятельности, человек создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города и т.д. С их помощью создавал новые предметы потребления, материальную и духовную культуру и, в конечном счете, преобразовывал самого себя. Исторический прогресс, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, обязан своим происхождением именно творческой деятельности человека, а не совершенствованию его биологической природы [9].

Итак, творческая деятельность – это деятельность, в которой творчество, как доминирующий компонент, входит в структуру либо ее цели, либо ее способов [8]. При этом творчество, по мнению К.К. Платонова, это мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи неизвестными способами.

Творчество, при доминировании в процессе мышления, проявляется как воображение. Будучи компонентом цели и способа деятельности, воображение поднимает ее до уровня творческой как обязательного условия мастерства и инициативы [8].

Творчество, при различных степенях его выраженности, может проявляться в любом виде деятельности и связано с иерархией переживаний – от интереса через увлечение и вдохновение – до озарения [8]. При высшем его проявлении в сознании доминирует вдохновение и потребность к деятельности, стремление достигнуть новые, еще не ставившиеся цели, ранее не опробованными средствами [8].

Как правило, под творчеством понимается создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей (художественное творчество, народное творчество, декоративно-прикладное и др. [7].

Антонов П.Н., Гервер В.А., Кочергин А.Н. и Штейн считают, что творчество – это создание нового, принимаемое в определенной ситуации и в опре-

деленное время как необходимое и полезное. Под новым в этом случае понимается продукт технической мысли, ранее не существовавший в такой же форме, который может содержать уже известные материалы, но в законченном виде обязательно включает новые элементы [10, с. 397-406; 11, с. 5].

Известно, что новизна бывает объективной и субъективной. «Под объективно новым понимается такой продукт, которому не было соответственного. Если же он окажется новым лишь для его создателя, то новизна является субъективной. С этих позиций можно подойти к пониманию того, какой учебный труд можно считать творческим. В абсолютном большинстве случаев он порождает лишь субъективно новый результат. Кроме того, творческая работа учащихся при максимальной ее самостоятельности протекает все же под руководством учителя, регламентирующего учебный процесс. Это означает, что даже оригинальность конечного результата труда в известной мере запрограммирована, поскольку создается ситуация, при которой ученик может «изобретать», не подзревая, что решение уже существует и заранее известно учителю. Таким образом, оригинальность и самостоятельность, являющиеся непременными компонентами творческой деятельности, в учебном труде ограничены его рамками» [11, с. 5].

Любая творческая работа, в том числе учебная, должна включать в себя деятельность, связанную с изучением и осмыслением имеющегося опыта, анализом прототипов, аналогов, комбинаторным преобразованием исходных данных [11]. Этот вид преобразований, по мнению психолога Н.П. Линьковой, является особенно специфичным для конструкторской деятельности [12].

Платонов К.К. считает, что творчество – это производное интеллекта, преломленное через личностную, мотивационную структуру, которое может стимулировать познание, поисковую активность, способность мыслить в различных направлениях, выполнять оценочные операции.

Обычно считается, что творческая личность – это интеллектуальная личность, которая мотивируется потребностью поиска нестандартных решений высокого качества и новизны. Все это рассматривается психологами как конкретное выражение общей тенденции к самовыражению и достижению соответствия своим возможностям. Творческой можно считать такую деятельность, в которой полностью или частично отсутствует, или представлен неявно хотя бы один из ее компонентов, неизвестно хотя бы одно действие, или не определена последовательность этих действий.

Взаимосвязь творчества и деятельности в последние десятилетия предопределило все психологические исследования проблемы творчества. В частности, рассмотрение деятельности как формы взаимодействия человека с окружающей средой, которую человек целенаправленно изменяет, способствовало разработке различных подходов к теории творчества.

Творческая деятельность включает в себя различные системы признаков: перцептивные, мнемонические, интеллектуальные, личностные и др.

Для нашего исследования важны все эти системы. Особенно те, которые направлены на преобразование сенсорной информации, приводящей к созданию образа, соответствующего задачам художественно-конструкторской деятельности.

К психологическим средствам, определяющим и детерминирующим протекание и характер творческой деятельности, относят: анализ через синтез, абстрактную связь, ассоциации, эвристические приемы и др.

С творческой деятельностью, как правило, связывают индивидуальность, индивидуальную позицию, идею, индивидуальное видение и др. Эти качества и есть главное отличие творческой деятельности от разных видов нетворческой (репродуктивной) деятельности, где человек может работать по заранее задуманному шаблону и стандарту. Так, графическая деятельность может являться как репродуктивной, так и творческой.

Психологи (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина, Я.А. Пономарев, П.К. Энгельмейр и др.) считают, что процесс творчества состоит из трех основных фаз [13-18].

Первая из них – подготовительная фаза, которая связана с постановкой цели, где способность к самостоятельному выбору цели является высшим показателем творчества. В учебном процессе эта способность может быть сформирована при целенаправленной методике обучения. Так, способность видеть цель начинается с осознания необходимости той или иной формы учебной деятельности. Следовательно, обучение видению цели начинается с определения ее необходимости и потребности. Вся система обучения черчению должна быть построена на формировании умения у учащихся видеть необходимость овладения графическими знаниями, умениями, а также их применения в конкретном виде продуктивной деятельности.

Вторая фаза творческого процесса связывается с процессом поиска достижения желаемого результата, где для поисковой активности необходимо овладение операциями творчества, направленными на создание некоего нового продукта. К числу таких операций относятся изменения, преобразования и комбинации элементов в нечто новое.

Заметим, что операция изменения – это операция, при которой, как правило, в основе сохраняется сам объект. Однако, за счет изменения, убавления, или прибавления конструктивных элементов часто образуется новая форма объекта, мало похожая на первоначальную.

Операция преобразования также связана с сохранением основной сущности объекта. Здесь преобразуется его функция. Например, одно графическое изображение детали можно преобразовать в другое, сохраняя реальную форму объекта. Эти задания в курсе черчения так и называются – преобразование изображений объекта.

Операция комбинирования, соединения или совмещения – это соединение самостоятельно существующих ранее элементов, дающее новую форму

или функцию нового объекта (превращение утки-мишени в утку-каталку, пылесоса в подставку-пылесос и др.).

Третья фаза – исполнительская. Она требует от человека специальных умений к конкретной деятельности. Причем, в каждом виде творчества они достаточно специфичны. Например, спецификой исполнительской фазы в художественном конструировании является, во-первых, выполнение графического изображения, мысленно представленного образа, во-вторых – умение на основе чертежно-графической документации создать реальный объект.

Таким образом, мы уточнили, что творческая деятельность – это создание новых по идее и замыслу объектов. Она обусловлена целью, мотивом, способом и нестандартным результатом.

Рассмотрим теперь – близка ли художественно-конструкторская деятельность этому определению. Учитывая, что в различных литературных источниках по-разному трактуется суть художественно-конструкторской деятельности, для начала рассмотрим эти точки зрения.

Как правило, понятие «художественное конструирование» связывается с понятием «дизайн», понимая под ними общую проектную художественно-техническую деятельность по формированию предметной среды. Причем, особенность дизайнерской и художественно-конструкторской деятельности заключается в специфическом способе целостного осмысления, создания или преобразования окружающего предметного мира. Заметим, что эта деятельность имеет дело с формальными качествами объектов, под которыми понимают не только особенности их внешнего вида, но и структурные связи его составляющих частей, придающие необходимое функциональное композиционное единство. Причем, в художественно-конструкторской деятельности слиты воедино два направления творческих поисков – от функции к форме и от формы к функции [19].

Если рассматривать дизайн как более общее понятие, а художественное конструирование как метод дизайнерской деятельности, входящее в качестве составной части общего процесса создания изделий, то следует подробнее раскрыть специфику дизайнерской деятельности, чтобы затем перейти к более точной характеристике художественного конструирования.

Итак, дизайн (от англ. design – замысел, проект, конструкция, рисунок, композиция) – деятельность, охватывающая творчество художника-конструктора (дизайнера), методы и результаты его труда, условия их реализации в производстве. Цель дизайна – создание новых видов и типов изделий, отвечающих требованиям общественной пользы, удобства эксплуатации и красоты [20].

Примерно такое же определение дизайну, относящееся к школьной практике обучения, находим в словаре-справочнике по черчению [21, с. 29] и в учебном пособии «Методика обучения черчению» [22, с. 17].

Шпара П.Е. определяет дизайн как творческую деятельность, целью которой является формирование гармоничной предметной среды, наиболее полно удовлетворяющей материальные и духовные потребности человека [23].

Малиновская Л.П. предлагает отделить понятие «дизайн» от всех других понятий и дать его формулировку через родовое понятие «вид деятельности», акцентируя при этом на функциональном аспекте дизайна, оговаривая, что дизайн не только процесс осуществления деятельности, но и ее результат [24]. Такое определение автор рекомендует для толковых и энциклопедических словарей, так как при наличии научности оно удовлетворяет принципам доступности и простоты.

В энциклопедическом словаре предлагается узкое и широкое толкование понятия «дизайн». Дизайн, в узком смысле, понимается как художественное конструирование. В широком – как термин, обозначающий различные виды проектировочной деятельности, имеющей целью формирование эстетических и функциональных качеств предметной среды [25].

Сущность дизайна определяет В.И. Вислушкин. По его мнению, «дизайн» – это инженерное проектирование на высокохудожественном уровне. Инженерная мысль, не воплощенная в эстетический образ, может своим видом представлять уродливую форму, вызывающую зрительное раздражение. Вислушкин В.И. отмечает, что цех, спроектированный инженером, не владеющим высоким художественным вкусом, чаще представляет собой хаос форм и цветовую анемию, чем их гармонию [26].

Наряду с А.А. Барташевичем [20], Е.Н. Лазаревым [27], В.И. Вислушкин рассматривает дизайн как совместную проектировочную деятельность инженера и дизайнера [26].

Вместе с тем, (отмечают П.Е. Шпара и Л.П. Малиновская) художники относят дизайн к сфере искусства, архитекторы – к сфере архитектурно-художественной деятельности, инженеры – к сфере техники [23; 24].

По мнению В.А. Гервера, противопоставление архитектуры и дизайна, художественного конструирования техническому, в принципе, неверно. Однако в настоящее время о художественном конструировании, в некоторой степени, уже говорят обособленно. Все это свидетельствует о ненормальном положении дел в промышленности, где труд художника пока используется не в полной мере. Приходится иногда слышать, что художественное конструирование существует для преобразования некрасивых вещей в красивые, что оно сводится только для украшения объекта за счет создания красивой оболочки. Художественное конструирование – есть сплав труда конструктора и художника, а произведение промышленного искусства – это результат их совместной деятельности на всех стадиях проектирования изделий [11].

Без сомнения, дизайн и архитектура также преследуют общую цель – организацию искусственной среды, которая окружает человека. Как архитектор, так и дизайнер творят по законам красоты. Понятие красоты, при-

нительно к объектам дизайна, определяется построением самой вещи, ее целесообразностью, гармоническим соотношением ее частей и их подчинением целому.

Общим для дизайна и архитектуры является понятие «композиция», трактуемое как определенное расположение внешних и внутренних элементов объекта, образующих единое целое. Общими оказываются и категории композиции – тектоника, средства гармонизации (симметрия и асимметрия, ритм, пропорции, масштабность, контраст и нюанс, свет, цвет, фактура материала).

Кроме этого, красота объектов дизайна, как и архитектуры, дополнительно связана сложившимися национальными традициями и в приемах формообразования. Однако красота вещей быстротечна, поскольку напрямую связана с уровнем развития науки и возможностями промышленного производства [11].

Итак, рассматривая функциональную направленность дизайнерской деятельности становится ясно, что, в сущности, это творческая деятельность, направленная на улучшение предметного мира, объединяющая в себе знания как естественно-научного, так и гуманитарного характера (эргономика, инженерная деятельность, физиология, цветопсихология, социология, экономика и др.).

Важность этой деятельности можно оценить в полной мере тем, что предметный мир обладает мощной силой образного воздействия на человека и, в целом, на общество, формируя определенное отношение людей к окружающей природе и искусственной среде, воспитывая в эстетическом и этическом отношениях [28].

Нельзя не вспомнить, что возникновение дизайна связано с достаточно высоким уровнем развития производства – это конец 19-го, начало 20-го века. Поэтому в различных социально-экономических условиях дизайн отражает специфические особенности развития производства, общественные интересы, а также духовные ценности человека.

Следует заметить, что дизайнерская деятельность накопила большой позитивный опыт формирования предметной среды, создания по-настоящему удобных, рациональных и красивых вещей. Можно смело сказать, что дизайн несет в себе эстетическое начало, одухотворяет человека, его труд, украшая его быт, возвышая духовно.

Как вид эстетической деятельности дизайн поставил многих исследователей перед необходимостью его теоретического осмысления с целью решения целого комплекса специальных и пограничных проблем развития общества. Как не сказать о том, что современная дизайнерская деятельность поднимает много проблем смежных с теорией «производственного искусства», вопросов интеграции дизайна с искусством, наукой и техникой, создании эстетической культуры современного общества, роли дизайна в развитии художественного творчества и многих других.

Следует также отметить, что процесс культурно-исторического определения дизайна как художественно-проектировочной деятельности доказал его направленность, прежде всего, на формирование эстетической, целостной и гармоничной среды для человека, на углубление его связей и роли в социально-культурной жизни общества. Эти процессы, являясь для дизайнерской деятельности базовыми, развиваются в сложном и противоречивом взаимодействии [29].

Художественное конструирование как метод дизайнерской деятельности хорошо «вписывается» в процесс творческого преобразования окружающей среды, поскольку имеет:

- специфическую инструментальную функцию;
- определенные критерии эстетической ценности;
- соотношения красоты и пользы;
- специфику «потребления» материально-художественной культуры.

Оно охватывает почти все предметные аспекты работы человека путем создания художественно-конструкторских проектов средств техники, визуальной коммуникации, предметной среды и др.

Художественное конструирование в различных странах называют по-разному. Например, во Франции и Югославии художественное конструирование идет под названием «Техническая эстетика», в Польше – «Промышленное проектирование», в Австралии, Голландии и Швеции – «Промышленное оформление», в Италии – «Техническая эстетика» или «Промышленное проектирование».

Поскольку художественное конструирование интегрировано с инженерным конструированием, уточним понятие «конструирование», которое является для них общим.

В словаре-справочнике по черчению для учащихся общеобразовательных школ техническое конструирование определяется как создание конструкции, удовлетворяющей определенным техническим требованиям. Здесь под конструкцией понимается как само устройство, так и взаимное расположение, и взаимодействие его частей, способы их соединения, а также материалы, из которых должны быть изготовлены отдельные детали устройства или механизма [30].

Рязанцева И.М. конструирование рассматривает как техническое творчество, направленное на создание новых машин, устройств, деталей, изменение их функций. К техническому творчеству она относит изобретательство, конструирование, архитектуру, художественное конструирование изделий, а также рационализацию процессов, связанных с техникой [31].

Конструирование, как правило, разделяют на:

- умственное, как систему мыслительных операций;
- графическое, включающее выполнение эскизов, рисунков, чертежей, позволяющих конкретизировать и детализировать проект;

– предметно-манипулятивное, как моделирование опытного образца изделия.

Прежде чем приступить к изготовлению изделия, необходимо ее осмыслить сначала в общем виде, затем сделать эскиз, выполнить сборочный или детализированный чертеж. В некоторых случаях изготавливается модель. Уместное конструирование позволяет выбрать наиболее рациональный принцип действия, а также наметить схему всей конструкции изделия. Графическое конструирование предполагает определение формы и размеров деталей с помощью графических изображений. Моделирование дает возможность конкретно и наглядно представить конструкцию, проверить правильность проекта изделия. Причем, все виды конструирования, разумеется, взаимосвязаны. Однако путь становления конструктора долгий и сложный [32; 6].

В процессе конструирования машины, по мнению И.А. Ройтмана, конструктору необходимо думать о размерах проектируемой детали, о надежности машины в эксплуатации, о малом расходе металла при изготовлении деталей и др. Многие технологические требования к конструктивной форме технической детали можно также предъявить и к форме изделия художественно-утилитарного назначения.

В требования, предъявляемые к изделиям, обязательно должны входить требования эстетики, психологии, эргономики, физиологии и техники безопасности. Если изделие удачно решено с точки зрения технической эстетики и психологии, то оно обладает также техническими и технологическими достоинствами [32]. Причем, различные машины, инструменты и приспособления не должны служить источником профессиональных заболеваний и преждевременного утомления, т.к. это снижает производительность труда. Работа на этих машинах доставляет удовольствие человеку труда.

Успешное решение конструкции изделия, в котором учтены указанные требования, обеспечивает технологичность конструкции [32].

Этапы процесса конструирования в упрощенной форме представлены в табл. 11.1.

Таблица 11.1

Этапы и методы конструирования

Стадии творческого процесса	Основные методы
1-й этап – подготовка	Выявление общественных потребностей Поиск информации Прогнозирование
2-й этап – замысел	Анализ информации Постановка задачи Определение возможностей решения Выбор средств решения задачи
3-й этап – поиск решения	Выдвижение (генерирование) идей Варьирование и сравнение идей
4-й этап – реализация	Конкретизация и графическое (или модельное, макетное) оформление решения Опытная проверка решения Освоение и распространение решения

Процесс конструирования И.А. Ройтман представляет следующими основными стадиями:

1. Анализ существующих конструкций, который позволяет конструктору использовать все полезное из предыдущего опыта.
2. Изучение сферы применения устройства.
3. Выбор конструкции.
4. Разработка вариантов.
5. Компонование.
6. Отработка общего вида.
7. Запасной вариант.

Последний этап разработки конструкции на чертеже требует от исполнителя тщательности и сосредоточенности, поскольку результаты, полученные на предыдущих этапах, могут свестись на нет в результате небрежного и поспешного оформления чертежей. Причем, в оформлении чертежей все важно – от размещения изображений на поле чертежного листа, выбранного формата, выбора масштаба – до выполнения спецификаций, технических условий и пояснительных надписей [32].

Ученые Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.Б. Халезова считают, что конструирование – это приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей или элементов [33]. Под детским конструированием они понимают – создание разнообразных построек из строительного материала, изготовление поделок и игрушек из бумаги, картона, дерева и других материалов. По своему характеру детское конструирование сходно с изобразительной деятельностью и игрой, где также отражается окружающая действительность. При этом постройки и поделки детей служат для украшения елки, в качестве подарка и др. [33].

Итак, в обучении конструирование может быть представлено как средство углубления и расширения полученных теоретических знаний и развития творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся. В процессе этой деятельности школьники выполняют технические расчеты, пользуются чертежами, схемами, справочной литературой, выбирают технологию обработки материалов, приобретают навыки работы с измерительными приборами и инструментами. В овладении учащимися конструкторскими умениями и навыками основная роль отводится предметам естественно-математического цикла, изобразительному искусству, черчению, трудовому обучению, а также внеклассной и внешкольной работе [6].

Однако многие исследователи конструирование отождествляют с понятием «проектирование». В книге для учителя «Творческие задания по черчению» В.А. Гервер разъясняет сущность понятия «проектирование». Он пишет, что под проектированием (в житейском смысле слова) обычно понимают то, чем занимаются конструкторы, архитекторы, художники-прикладники (дизайнеры), когда создают чертежи для производства [11].

Однако в это понятие вкладывается и более широкое содержание. Например, Филден понимает сущность проектирования как использование принципов технической информации и воображения для определения структурных компонентов машины или системы, предназначенной для осуществления заранее заданных функций с наибольшей экономичностью и эффективностью [11, с. 8].

Джонс определяет процесс проектирования как осуществление сложного акта интуиции, придавая ей большое значение для конструктора-проектировщика [11, с. 8-9].

Пейдж определяет проектирование как вдохновенный прыжок от фактов настоящего к возможностям будущего [11, с. 9]. Эти же самые суждения Пейджа приводятся в книге Джонса [34].

Теоретическое исследование работ, посвященных проектированию показало, что его можно считать видом творческой деятельности. Процесс проектирования не может быть отождествлен лишь с графической деятельностью, хотя она является важнейшим его компонентом. Немаловажно и то, что художественно-конструкторская и инженерная деятельность является составной частью проектирования.

Теперь рассмотрим понятие «инженерное (или техническое) конструирование» в сравнении с понятием «художественное конструирование».

Анализ специальной литературы [19; 20; 23; 27; 35 и др.] показывает, что художественное конструирование не подменяет конструирование инженерное. Они вместе составляют взаимно дополняющие стороны единого процесса – создание новых изделий.

Учитывая, что польза и красота утилитарных предметов связаны неразрывно, художественно-конструкторский поиск формы изделия, как правило, ведется с учетом указанных факторов. При этом инженер и художник-конструктор должны правильно оценить соотношения технического, эстетического, материального и духовного в проектируемом изделии. Если основным принципом художественного конструирования является единство полезного и прекрасного, утилитарного и эстетического, то для инженера-конструктора объектом проектирования являются, как правило, отдельные изделия.

Нельзя не заметить, что в недавнем прошлом при разработке новой машины инженер предварительно получает задание с конкретными условиями (мощность, производительность, скорость и др.). «Человеческие» параметры машины и ее элементов в техническом задании или не определялись вообще, или определялись весьма приблизительно, с расчетом на интуицию инженера-конструктора. Изготовленная машина принималась, если обеспечивались технические и экономические показатели. Не учтенные «человеческие» факторы выявлялись в процессе эксплуатации машин (неудобство обслуживания и ремонта, быстрая утомляемость рабочего и др.).

Известно, что реализация любого техническо-конструкторского проекта осуществляется на производстве. Успех его внедрения в практику зависит от того, насколько грамотно решена конструкция, технология ее изготовления, выбор материала. Это требует от конструктора профессиональных знаний в данной области. Однако и инженер-конструктор, и технолог должны владеть общими методическими принципами художественного конструирования, если работают без художника-конструктора.

Кроме того, спецификой инженерного конструирования является формирование технических функций, производственных ценностей машины и носителя этих ценностей – технической структуры. В свою очередь, специфика художественного конструирования заключается в формировании культурно-потребительских функций изделия, ее общественных ценностей и носителя этих ценностей – антропомической структуры. Поэтому, при сохранении и даже усилении профессиональной ответственности инженер отвечает за технические параметры изделия, художники-конструкторы отвечают за ее потребительские характеристики. Особо выделяется их совместная ответственность за высокое эксплуатационное качество этой продукции [27].

В настоящее время художник-конструктор наравне с инженером обязан заботиться о технике безопасности, об охране и повышении производительности труда и др. От них требуется серьезная подготовка чуть ли не энциклопедической широты, чтобы творчески решать поставленные перед ними задачи.

Несмотря на некоторые различия названных сфер деятельности, конечная цель у них одна – поднять культуру материально-предметной среды, жизнедеятельности человека на высокий научно-технический и художественно-эстетический уровень путем синтеза науки, техники и искусства [23].

Итак, инженер и художник-конструктор имеют единый объект проектирования – изделие. Однако принципиальное различие состоит в том, что инженерия порождает техническую логику любого изделия, художественное конструирование – ее человеческую гармонию. Инженер-проектировщик создает само изделие, художник-конструктор обеспечивает ее свойства, особенно ценные для человека.

Именно художник-конструктор активно вмешивается в предметный мир, реально его преобразовывая, улучшая его функциональные характеристики. Как художник, он понимает смысл совершаемого, сопереживает мир через красоту создаваемой вещи, через ее социальную полезность, функциональное и эргономическое совершенство. Причем, эстетические качества вещей в настоящее время признаются такими же важными, как и технологические. Художественному конструированию принадлежит все «от спички до города» (Уолтер Тир), «от локомотива до письмодержателя» (Отто Кюллер), «от небоскреба до крюка для шляпы» (Уильям Лескейз).

Раскрывая понятие «художественное конструирование», мы подчеркиваем важность и необходимость этой творческой деятельности как этапа,

предваряющего выпуск товаров, строительство зданий, отделку помещений, изготовление мебели, пошив одежды и обуви, изготовление игрушек и др. Именно художник-конструктор учитывает и рекомендует производственным структурам малотрудоёмкие и дешёвые по себестоимости способы создания предметов материальной среды, ищет и подбирает красивые и оригинальные формы, конструкции, интересную цветовую гамму объектов, удобных в эксплуатации и недорогих для населения.

Следовательно, художественное конструирование как метод творческой дизайнерской деятельности направлено на создание различных по назначению вещей, обеспечивая удобство их эксплуатации, рациональность компоновки и высокий эстетический уровень.

Как творческий процесс, художественное конструирование, осуществляется в соответствии с требованиями технической эстетики. Оно является составной частью общего процесса проектирования промышленных изделий и ведётся совместно с инженерным конструированием, решающим конструктивно-технические и экономические задачи [20].

Специфической особенностью художественного конструирования является единство утилитарных и эстетических принципов, где под утилитарным понимается полезность, функциональность, удобство пользования, конструктивность, технологичность и экономичность. Под эстетическим – красота, изящество, выразительность и образность. Оба эти понятия взаимосвязаны. Причем, утилитарное, в большинстве случаев, остается определяющим и доминирующим [23].

Художник-конструктор в своей деятельности воплощает в изделия своими средствами важнейшие его характеристики – интеллектуальные, социальные, комфортные, культурные, эстетические [27].

Интеллектуальные характеристики изделия дают представление об уровне приложенных знаний, прогрессивности художественно-творческих и проектных решений. Социальные характеристики отражают полезность, нужность изделия обществу и человеку. Комфортные показатели свидетельствуют об оптимальности функциональных и эмоциональных связей человека с изделием. Культурные признаки показывают степень достигнутой ценности, значимости изделия. Эстетические свойства воплощают меру значимости изделия, гармоничности по отношению к высшим эстетическим (художественным) идеалам и ценностям общества [27].

Итак, теоретический анализ сущности художественного конструирования позволяет нам очередной раз сделать вывод о том, что труд дизайнеров, художников, архитекторов, инженеров – это творческая, интегрированная и многогранная деятельность по созданию объектов окружающей среды.

Таким образом, художественное конструирование – это творческая деятельность художника-конструктора, направленная на разработку художественно-проектной, конструкторской документации, моделирование и макети-

рование объектов предметного мира (игрушек, одежды, обуви, посуды, мебели, зданий, помещений, машин и др.). Если в процесс обучения включаются элементы художественно-конструкторской деятельности, то в него, естественным образом, входит своими составляющими компонентами творчество.

Следовательно, формирование у школьников элементарных художественно-конструкторских знаний и умений должно осуществляться в процессе учебной творческой деятельности. Причем, такое включение возможно лишь тогда, когда учебная дисциплина отвечает своим содержанием общим целям и задачам художественного конструирования, а также способам его осуществления.

11.2. О необходимости графических знаний и умений в художественно-конструкторской деятельности

Результаты теоретического анализа специальной и учебно-методической литературы позволили выявить, что деятельность художника-конструктора связана с комплексом графических знаний и умений, имеющим конструктивную и изобразительную функции. Конструктивная функция выражается в том, что с помощью графических изображений ставится и решается проектная задача, а также осуществляется развитие замысла-идеи. Изобразительная функция графической деятельности проявляется в фиксации и материализации творческих замыслов, показывая их развитие, всесторонне отображая найденное художественно-конструкторское решение.

Художник-конструктор в своей работе сочетает методы и средства получения изображений, используемые как в технической графике, так и в изобразительном искусстве. На начальных этапах своей творческой деятельности он фиксирует поисковые варианты с помощью рисунка. В дальнейшем при разработке проектной документации использует, в основном, чертежи.

Анализ графической деятельности художника-конструктора [5; 11; 36 и др.] позволил определить, что на уроках черчения имеется возможность формировать у школьников элементарные художественно-конструкторские знания и умения, а также активизировать их учебно-познавательную и творческую деятельность, повышая эффективность художественно-графической подготовки.

11.3. О результатах исследования состояния обучения школьников черчению с элементами художественного конструирования в условиях современной школы

Теоретический анализ современного состояния обучения школьников черчению с элементами художественного конструирования в общеобразова-

тельной школе позволил выявить, что изучаемые объекты, как правило, имеют абстрактную форму. Кроме того, в практике обучения черчению явно недостаточно заданий, включающих элементы художественного конструирования. Вместе с тем, в заданиях, предложенных учеными-методистами, элементы художественного конструирования используются эпизодически. До нашего исследования не было специальных методических исследований и разработок, посвященных интеграции курса черчения с элементами художественного конструирования в условиях обычных и специализированных (физико-математических, химико-биологических и др.) девярых классов [1-5] с учётом того, что учащиеся прежде изучали черчение по классическим разработкам и традиционной методике.

В заключение отметим, результаты исследования, освещённые в данной статье, автором положены в основу своей новой концепции обучения школьников черчению и технологии на основе объектов декоративно-прикладного искусства [37; 38]. В соответствии с этой концепцией школьников обучают черчению в два этапа. На пропедевтическом этапе учащиеся 5-8 классов изучают основы черчения на уроках технологии на основе объектов ДПИ по программе профессора К.А. Скворцова (см. «Школа и производство» № 1/2005, с. 52-58) [38], а на заключительном этапе в 9 классе осваивают черчение с элементами художественного конструирования [1-4].

Библиографический список к главе 11

1. Михайлов Н.Г. Курс черчения с элементами художественного конструирования: Программно-тематическое планирование учебных занятий... – Архангельск: Изд-во Поморского педуниверситета, 1994. – 120 с.: ил.
2. Михайлов Н.Г. Художественно-конструкторская деятельность школьников на занятиях по черчению: Книга для учителя. – Чебоксары: Чувашский госпединститут им. И.Я. Яковлева, 1996. – 289 с.: ил.
3. Михайлов Н. Черчение с элементами художественного конструирования (9-й класс) // Сельская школа. – 1998. – № 5-6. – С. 53-61.
4. Михайлов Н.Г. Программно-тематическое планирование учебных занятий по черчению с элементами художественного конструирования // Школа. – 1999. – № 1. – С. 61-76.
5. Михайлов Н.Г. Обучение школьников элементам художественного конструирования на уроках черчения (на примере специализированных классов): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 198 с.: ил.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. А-М. – 608 с.: ил.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1990. – 917 с.

8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.

9. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – 576 с.

10. Антонов П.Н., Кочергин А.Н. Диалектическая логика и моделирование творческого мышления // Диалектика и логика научного познания: материалы совещания по современным проблемам материалист. диалектики, 7-9 апр. 1965 г. – М.: Наука, 1966. – С. 397-406.

11. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.: ил.

12. Линькова Н.П. Способности к техническому конструированию // Вопросы психологии. – 1971. – № 3. – С. 97-111.

13. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. ред. акад. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 176 с.

14. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

15. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубежных исследований) // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 116-176.

16. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогики. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 204 с.

17. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 279-295.

18. Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб., 1910. – 204 с.

19. Эстетика. Словарь. – М.: Политиздат, 1989. – 445 с.

20. Барташевич А.А. Основы художественного конструирования: учебник для студентов высш. техн. учеб. заведений. – Мн.: Высшейш. шк., 1984. – 224 с.: ил.

21. Словарь-справочник по черчению: кн. для учащихся / В.Н. Виноградов, Е.А. Василенко, А.А. Альхименок и др. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.: ил.

22. Методика обучения черчению: учеб. пособие для студентов и учащихся худож.-граф. спец. учеб. заведений / В.Н. Виноградов, Е.А. Василенко, А.А. Альхименок и др.; под ред. Е.А. Василенко. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.: ил.

23. Шпара П.Е. Техническая эстетика и основы художественного конструирования. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Вища шк. Головное изд-во, 1984. – 200 с.

24. Малиновская Л.П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах (Постановка проблемы и поиск путей ее разрешения). – Тернополь, 1993. – 183 с.
25. Советский энциклопедический словарь: ок. 80000 слов / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1599 с.: л. карт.: ил.
26. Вислушкин В.И. Мои уроки экспресс-рисования (продолжение, разделы 6-9). – Сыктывкар, 1993. – 146 с.
27. Лазарев Е.Н. Дизайн машин. – Л.: Машиностроение. Ленинградское отделение, 1988. – 256 с.: ил.
28. Родин В.Д. Эстетическая ценность дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 18 с.
29. Кузьмичев Л.А. Дизайн-программа: понятие, структура, функции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 16 с.
30. Словарь-справочник по черчению: кн. для учащихся / В.Н. Виноградов, Е.А. Василенко, А.А. Альхименок и др. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.: ил.
31. Рязанцева И.М. Методика обучения элементам конструирования в процессе графической подготовки школьников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 124 с.: ил.
32. Ройтман И.А. Практикум по машиностроительному черчению. Учеб. пособие для учащихся 9-10 кл. – М.: Просвещение, 1976. – 192 с.: ил.
33. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. 03.08 «Дошк. воспитание» / Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.Б. Халезова и др.; под ред. Т.С. Комаровой. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 256 с.: ил.
34. Джонс Дж.К. Инженерное и художественное конструирование / Пер. с англ. Т.П. Бурмистровой и И.В. Фринберга; под ред. В.Ф. Венды и В.М. Мунипова. – М.: Мир, 1976. – 374 с.
35. Советский энциклопедический словарь: ок. 80000 слов / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1599 с.: л. карт.: ил.
36. Тосунова М.И. и др. Архитектурное проектирование: учеб. для архит.-строи. техникумов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1988. – 287 с.: ил.
37. Михайлов Н.Г. Обучение школьников черчению и технологии на основе объектов художественно-утилитарного назначения в условиях современной школы // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2014. – № 12. – С. 57-64.
38. Михайлов Н.Г. Интегрированное обучение семиклассников черчению и технологии на основе деревянной ложки, декорированной геометрической резьбой // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2015. – № 3 (32). – С. 270-276.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ

12.1. Основные задачи подготовки бакалавров искусства и культуры в контексте компетентного подхода

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе по специальности и конкурентного на рынке труда. В связи с этим, качество подготовки выпускника необходимо рассматривать в контексте социального заказа на образование. Сегодня востребован субъект, который вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным, духовно-личностным опытом.

Изменения, проходящие в современном обществе и экономике таковы, что практически каждому выпускнику вуза жизненно необходимо в своей профессиональной деятельности быть грамотным исследователем, постоянно проявлять исследовательскую (поисковую) активность.

Как отмечает профессор, член союза художников А.Я. Мигас, миссия современного художника декоративно-прикладного искусства важна и очень сложна: он должен быть профессионально подготовлен не только к серьезному и постоянному исследованию традиций и ценностей народной культуры, к тщательной проработке этнографического материала, но и к высокохудожественному воплощению этого материала в современных формах и средствами современных технологий. Именно умение сочетать «старое» и «новое», достигать единства и гармонии традиций, инноваций и реноваций будет проявляться высшая степень профессионального мышления специалиста современной сферы культуры и искусства [9, с. 45].

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» областью профессиональной деятельности бакалавров является творческая деятельность, связанная с декоративно-прикладным искусством и народными промыслами и объединяющая достижения декоративного искусства, конструирования, технологии и направленная на создание эстетически совершенных и высококачественных уникальных предметов и изделий [13, с. 3]. В основу профессиональной подготовки будущих художников в соответствии с концепцией вы-

пускающей кафедры декоративно-прикладного искусства института искусств ХГУ им. Н.Ф. Катанова (Республика Хакасия, Абакан) положены идеи формирования личности выпускников как активных субъектов изучения, возрождения, сохранения и развития народной художественной культуры. Этот подход характеризует принципиальное отличие профессиональной подготовки будущих художников декоративно-прикладного искусства именно в классическом университете. Он предполагает основательную научно-методологическую и теоретическую поликультурную подготовку будущих профессиональных кадров сферы искусства и культуры, не только сопровождающую, но и во многом предшествующую подготовке прикладной – проектной, технологической [9, с. 44-45]. А это, в свою очередь, предполагает наличие у выпускников бакалавров искусства ряда сформированных ключевых компетенций, в число которых входят проектная и исследовательская компетенции.

В настоящее время под компетенцией большинство авторов понимают интеграцию знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, т.е. реальной деятельностью. При этом, отмечается, что компетенции проявляются в конкретных ситуациях (профессиональных и социальных). Компетентность можно рассматривать как опыт различной деятельности, результатом которой становятся умения, способности, личностные ориентации [11, с. 9].

По мнению Б.П. Эльконина, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать ситуации «включения» [15]. Таким образом, можно отметить, что компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность учащегося, а умение решать проблемы, возникающие в различных ситуациях. Центральным в формировании компетенции обучающихся является формирование опыта осуществления деятельности в конкретных жизненных ситуациях.

Среди видов профессиональной деятельности бакалавра наряду с художественной, производственно-технологической, организационно-управленческой и педагогической обозначена и проектная деятельность.

В соответствии с этим задачи профессиональной деятельности бакалавров включают не только овладение художественными методами декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, выполнение поисковых эскизов, композиционных решений, создание художественного образа, владение практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики, но и способность понимать принципы создания проекта предметов и изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов [13, с. 4].

А это, в свою очередь, предполагает формирование у студентов проектной и исследовательской компетенций.

12.2. Ключевые компетенции бакалавра искусства и культуры: сущность и структура

Рассмотрим сущность и структуру проектной и исследовательской компетенций более подробно.

Проектная деятельность студентов – форма учебно-познавательной активности студентов, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения. Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы учебной познавательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, теоретической и практической преобразовательной деятельности.

Проектная деятельность ставит студента перед необходимостью синтезировать полученные в вузе знания в конкретном творческом проекте, реализовывающем функции предмета деятельности.

Как отмечает Н.В. Матяш, проектная компетентность – это интегративная личностная характеристика, выражающаяся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе личностно-осмысленных принципов природо- и культуросообразности [8].

Проектная компетентность проявляется в:

- осознании смысла и значимости проектной деятельности;
- овладении специальными знаниями, умениями и навыками (решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель деятельности, планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования);
- обоснованном выборе и оптимизации проектных решений в случае их многовариантности, наличии способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности.

Проектная компетентность является показателем личностного развития в результате овладения проектной деятельностью на содержательно-процессуальном и операциональном уровнях. В зависимости от дидактических целей и задач в образовательном процессе может происходить формирование проектной компетентности в условиях учебного проектирования. Проектная компетентность имеет интегративный характер. Являясь по сути своей профессионально обусловленной (в ФГОС проектная деятельность включена в структуру профессиональной деятельности), она объединяет в своей структуре и общекультурные, и профессиональные компетенции.

В частности, в число общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать будущий бакалавр искусства входят следующие:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;
- готовность к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия;
- осознание сущности и значения информации в развитии современного общества; владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации;
- ориентированность на применение методов и средств познания, обучение и самоконтроль для интеллектуального развития, повышение культурного уровня и профессиональной компетенции, сохранение своего здоровья, нравственное и физическое самосовершенствование.
- способность к определению целей, отбору содержания, организации проектной работы; синтезированию набора возможных решений задачи или подходов к выполнению проекта; готов к разработке проектных идей, основанных на творческом подходе к поставленным задачам; созданию комплексных функциональных и композиционных решений.

В свою очередь, исследовательская компетентность – это способность и готовность обучающегося самостоятельно осваивать и получать новые знания, выдвигать идеи, гипотезы в результате выделения проблемы, работы с различными источниками знаний, исследования темы, проведения наблюдения (опыта, эксперимента и т.д.), предложение путей решения проблемы и поиска наиболее рациональных вариантов решения вопросов, проектов.

По мнению Ю.В. Рындиной, исследовательская компетентность – это готовность к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, интеграция исследовательских действий в единое целое, определяющая динамику перехода от исполнительской к творческой и созидательной деятельности [11, с 228].

Плотникова Н.Н. даёт следующее определение исследовательской компетентности: способность и исследовательские умения, связанные с анализом и оценкой научного материала [10, с. 327].

Исследовательская компетентность с позиций процессуально-технологического подхода (А.В. Хуторской) рассматривается как обладание человеком соответствующей исследовательской компетенцией, под которой следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в опре-

делённой области науки, методы, методики исследования, которые он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [4, с. 327].

С точки зрения В.В. Лаптева, исследовательская компетентность характеризует следующие умения учащихся: адаптироваться в условиях профессиональной деятельности; лично и профессионально самореализовываться; строить межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и отношения; продолжать своё образование (основное и дополнительное) на основе овладения оригинальными источниками профессиональной информации, принадлежащими к различным культурам, сведениями, научными понятиями, теориями, концепциями, парадигмами из различных областей общей и профессиональной культуры, универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности, способами исследовательской деятельности [5, с. 7].

Понятие «исследовательская компетентность бакалавра» можно определить как интегральное качество, в котором в единстве выступает владение специальными знаниями, умениями и навыками, способности к творческой деятельности, и проявляющееся в готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразующему [6].

Понятие исследовательской компетентности можно связать со способностью поиска ответа на творческую, исследовательскую задачу с неизвестным решением, которая предполагает освоение основных этапов деятельности, характерных для исследования в научной сфере.

Исследовательская компетенция включают составляющие:

- 1) знания (основ наук, основных терминов исследования, основных направлений исследования современной науки, этапов исследовательской деятельности, видов представления результатов исследования, критериев оценки исследования);
- 2) способности к исследованиям, умения и навыки (выделить проблему, определить методологические характеристики исследования, составить план проведения исследования, подобрать источники информации, генерировать идеи, пути решения проблем, вариантов проектов, предполагать причины явлений и процессов, анализировать, сравнивать, делать обобщения и выводы, соотнести достигнутое с ранее поставленными целями и задачами);
- 3) опыт исследовательской деятельности (опыт работы с различными источниками знаний, выбор методов для проведения конкретного исследования, опыт проведения опросов, анкетирования, фиксирования и обработки результатов исследования, оформления результатов исследования и представления их к защите, нахождения практического значения результатам исследования).

Лобова Г.Н. выделяет два уровня исследовательской компетенции: учебно-исследовательская и научно-исследовательская (УИК и НИК). Автор считает, что учебно-исследовательская компетенция должна предполагать умение студента постановить задачу, предварительно проанализировать имеющуюся информацию, условия, методы, планирование педагогического эксперимента. А также, научно-исследовательская компетенция предполагает активную деятельность студентов, обеспечивающую приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, которая завершается самостоятельным решением студентами задач, уже разработанных в науке. Сформированность учебно-исследовательской компетенции является необходимым базисом для развития научно-исследовательской компетенции [7].

Исследовательская компетентность формируется в течение определенного времени, поэтапно, комплексно. Процесс формирования исследовательских компетенций в образовательном учреждении должен представлять собой продуманную, целенаправленную систему, сочетающую в себе различные формы урочной и внеурочной деятельности.

Важность формирования этих компетентностей, а, следовательно, и значение, которое придается организации проектной и исследовательской видов деятельности обусловлены неоднократным упоминанием о них во всех разделах ФГОС ВПО.

Главное отличие исследовательской и проектной компетентности – это разница в дидактических целях, в педагогических целях. Проектная деятельность предполагает развитие практических и деловых навыков, умение работать в коллективе, договариваться, выходить из конфликтов, отвечать за свою часть в общей работе. А в ходе исследования в основном развивается мышление, формируется исследовательский взгляд на окружающий мир, закладывается исследовательское поведение, умение моделировать события, строить прогнозы, выдвигать гипотезы и планировать путь их проверки, задавать вопросы и давать на них ответы. То есть проект как бы отвечает на вопросы «что?», «каким образом?», а исследование – «почему?», «как?», «зачем?».

Необходимой составляющей ключевых компетенций, позволяющих выпускнику быть успешным в современном информационном обществе является также информационная компетентность.

Информационная компетенция трактуется как способность при помощи имеющихся средств информационных технологий (телевизор, компьютер, телефон, интернет и т.д.) самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию.

Она включает в себя две группы базовых компетенций:

- Компетенция работы с информацией (осознание потребности в информации, выбор стратегии поиска информации, умение интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать полученную информацию с точки зрения поставленной задачи, пред-

ствлять информацию в различных формах, использовать полученную информацию в профессиональной деятельности);

- Компетенции использования информационных технологий (умение использовать технические средства, средства телекоммуникаций, системного и прикладного программного обеспечения, сетевых технологий обработки информации для решения профессиональных задач) [12, с. 32].

Профессиональная компетентность современного специалиста в любой отрасли в свою очередь включает знания различных направлений развития процессов информатизации, перспективах использования информационных технологий, умения решать производственные задачи с применением средств информационного обеспечения, использованием возможных методов информатизации и автоматизации своего труда. У будущих специалистов должно быть также сформировано умение адаптироваться в современном информационном обществе, где постоянно меняются социальные и профессиональные условия, ориентироваться в потоке информации своей и смежных профессиональных областей.

Поэтому для успешной профессиональной деятельности студенты в процессе обучения должны не только получить представление о значении и роли информационных технологий в успешной работе специалиста, ее эффективности при применении данных технологий. Но также необходимо в течение обучения привить им стремление к непрерывному самообразованию для успешной деятельности в будущем, формируя, таким образом, особый тип культуры личности – информационный.

В связи с этим, необходимо шире использовать в процессе подготовки студентов все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной: различные виды практик, выполнение проектных работ, учебно-исследовательскую и творческую самостоятельную работу студентов, использовать в процессе занятий деловые, ролевые, имитационные игры, а также новые информационные и компьютерные технологии.

Использование информационных технологий в каждой сфере человеческой деятельности имеет свою специфику. Для художественного образования, помимо общих технологических возможностей, наиболее существенными являются средства для творческой самореализации.

Развитие творческой личности, ориентированной на осознанную художественную деятельность в области новых визуальных технологий, формирование творческого мышления у детей и юношества, имеющих опыт взаимодействия с техногенной средой (компьютерные игры, мультимедиа, телевидение и т.п.), невозможно без освоения новых электронных средств выражения.

Определяя роль информационных технологий в профессиональном художественном и художественно-педагогическом образовании, можно выделить следующие аспекты, влияющие на формирование творческой личности.

Информационно-коммуникационные технологии – это интерактивное средство, благодаря этому свойству в корне меняется сам процесс образования: от студента требуется инициатива, осмысленность запроса и активность для получения знаний. В художественном образовании это свойство является определяющим в плане организации процесса обучения, соответствующей формой которого является проектный подход, а, следовательно, значительно возрастает значение дизайнерского образования, которое может рассматриваться как базовая модель для всего художественного образования.

Информационно-коммуникационные технологии предоставляют широчайший спектр доступных возможностей для реализации творческих замыслов, превращения их в готовые завершенные формы, причем эти формы могут быть бесконечно разнообразны и неповторимы.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки студентов направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» на базе проектной деятельности дает им возможность использовать культурный опыт человечества для выражения своих образов и идей с помощью средств информационных и коммуникационных технологий и выражать свои образы, идеи и концепции при проектировании изделий декоративно-прикладного творчества. Для этой цели студенты обучаются методам работы с информацией, методам освоения разных художественных технологий, методам интерпретации культурного опыта, используя учебные методы и средства информационных и коммуникационных технологий для системного мышления, пространственного воображения, объемно-пространственной визуализации и пространственного моделирования.

Таким образом, формирование ключевых компетенций, в число которых наряду с другими исследовательской, проектно и информационной компетенций в процессе подготовки бакалавров должно решаться комплексно, охватывая различные виды деятельности студентов

12.3. Пути формирования исследовательской и проектной компетентности бакалавров искусства

12.3.1. Принципы организации учебно-исследовательской и проектно-творческой деятельности студентов

В основу профессиональной подготовки будущих художников в соответствии с концепцией выпускающей кафедры положены идеи формирования личности выпускников как активных субъектов изучения, возрождения, сохранения и развития народной художественной культуры. Этот подход характеризует принципиальное отличие профессиональной подготовки бу-

дущих художников декоративно-прикладного искусства именно в классическом университете. Он предполагает основательную научно-методологическую и теоретическую поликультурную подготовку будущих профессиональных кадров сферы искусства и культуры, не только сопровождающую, но и во многом предшествующую подготовке прикладной – проектной, технологической. Идея основательного изучения, понимания, современной научной интерпретации традиций народной художественной культуры, прикладного искусства, художественных ремесел проходит «красной нитью» через содержание всех дисциплин специального (профессионального) цикла учебных планов основных образовательных программ. Преподавателями кафедры декоративно-прикладного искусства ведется серьезная поисковая, аналитическая и научно-исследовательская работа в проблематике изучения национальных культур, народного творчества [9, с. 44].

Необходимо отметить, что исследовательской работе будущих художников в институте искусств университета придается особое значение, так как их наставники уверены, что их профессиональная подготовка не может быть иной, чем основанной на организации исследовательской и аналитической работы в библиотеках, музейных фондах и выставочных экспозициях, на тщательном изучении и описании объектов духовной и материальной культуры, на активном и творческом участии в выставках, фестивалях и ярмарках, научных семинарах и конференциях, этнографических и даже археологических экспедициях, в совместных с региональными музеями «полевых» исследованиях [3]. Эта подготовка должна быть исследовательской по направленности и учебно-профессиональной по содержанию и обеспечивать обучающимся как можно более раннее погружение в изучение искусствоведческих, этнографических, регионоведческих, археологических аспектов художественно-творческой и проектно-исполнительской подготовки [2]. При этом, у студентов должна формироваться современная информационно-коммуникационная культура, поскольку сегодня признается важным не только то, что художник создает, воплощая свой замысел в материале, но и насколько успешно умеет он представить свое творение зрителю или потребителю, насколько способен позиционировать себя в информационном поле как носителя символов и смыслов традиционной культуры, готового к разносторонней коммуникации с использованием современных информационных технологий [1].

Учебно-исследовательскую, проектно-творческую деятельность студентов – будущих бакалавров искусства можно определить как своеобразную самостоятельную работу по проектированию изделий декоративно-прикладного творчества, которая осуществляется под воздействием как планирования и управления со стороны преподавателя, так и внутренних побуждений студента, его ценностных установок и ориентиров в получении образования.

При этом происходит значительное расширение круга задач, которые решают в своей деятельности студенты:

- проработка материалов, видео- и слайд-лекций;
- восстановление в памяти основных фундаментальных положений из объема знаний, приобретенных ранее;
- творческое осмысление практического опыта, планирование самостоятельной работы с перспективой;
- творческая работа с постоянно возрастающим потоком литературных и фактических источников;
- проведение теоретических и практических исследований;
- последовательное и динамичное развитие навыков самостоятельной работы на компьютерной технике;
- систематический контроль над своей познавательной исследовательской деятельностью.

Самостоятельная учебно-исследовательская и творческая деятельность студентов, как средство организации учебного и научного познания выступает в процессе формирования в двуедином качестве: с одной стороны, это учебное задание, т.е. объект деятельности студента, а с другой – это форма проявления определенного способа его деятельности по выполнению задания.

Рассмотрим пути формирования исследовательской и проектной компетентности бакалавров искусства в процессе освоения цикла профессиональных дисциплин и учебных и производственных практик, курсового и дипломного проектирования.

12.3.2. Формирование исследовательской и проектной компетентности студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла

Формирование способности студентов к решению проектно-исследовательских задач в будущей профессиональной деятельности в полной мере реализуются при освоении студентами комплекса таких дисциплин профессионального цикла, как «Пропедевтика», «Материаловедение», «Проектирование», «Основы производственного мастерства» и «Практикум по видам ДПИ и НП».

Изучение первых трех дисциплин этого списка начинается уже на первом курсе и продолжается в течение ряда семестров. Особое место этих дисциплин в профессиональной подготовке выпускника обусловлено таким распределением в структуре учебного плана (с 1 по 7 семестр), которое позволяет студентам последовательно пройти начальную профессиональную подготовку. При этом каждая из них имеет свое место в общепрофессиональной подготовке и направлена на решение своих конкретных задач. При этом, в отношении формируемых исследовательских и проектных умений, действий и деятельности в целом необходимо соблюдение главных психолого-педагогических принципов (переход от простого к сложному, постепенное

увеличение степени самостоятельности и уровней сложности), что предполагает взаимопроникновение, взаимосвязь и взаимодействие знаний, способностей и качеств, проявляющихся в процессе практического применения умений и навыков в главных сферах профессиональной деятельности.

Дисциплина «Пропедевтика» рассматривается как основа обучения дисциплин профессионального цикла, как вводный курс по теории и технологии видов декоративно-прикладного искусства, содержащий базовые знания по вышеперечисленным направлениям. Целью ее изучения является формирование у студентов начальных знаний, умений и навыков в области творческой деятельности, связанной с декоративно-прикладным искусством и народными промыслами, необходимых для дальнейшего глубокого изучения профессиональных дисциплин, а так же формирование навыков работы с проектом и эскизами с использованием компьютерных технологий. «Пропедевтика» рассматривается как вводный курс по теории и технологии видов декоративно-прикладного искусства, содержащий базовые знания по вышеперечисленным направлениям.

Целью изучения дисциплины «Материаловедение» является формирование у студентов знаний, умений и навыков по художественной обработке различных материалов декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, необходимых для дальнейшего профессионального подхода к проектированию и изготовлению изделий.

Целью изучения дисциплины «Проектирование» является формирование у студентов знаний, умений и навыков в области творческой деятельности, связанной с проектированием изделий из различных материалов, используемых в разных видах декоративно-прикладного искусства и народных промыслах, необходимых для дальнейшего профессионального подхода к проектированию и изготовлению изделий. Основной смысловой нагрузкой дисциплины является понимание процесса проектирования как воплощения замысла художника по созданию художественного произведения в различных материалах. Учебный материал дисциплины отобран таким образом, чтобы он отражал основные этапы художественного проектирования изделий ДПИ – постановка задачи, замысел, осуществление замысла через проектное исследование, в проекте и в материале.

Содержательно эти дисциплины охватывают такие направления декоративно-прикладного искусства как художественный текстиль, художественная обработка дерева и бересты, художественная керамика, художественная роспись и народный костюм. Выбор для изучения конкретных технологий, материалов и народных ремесел обусловлен доступностью обработки материалов с учетом материально-технической базы, ремесел, традиционных для данного региона, а также социального заказа образовательных учреждений и общества в целом. При этом предполагается изучение выбранных направлений образовательными блоками по всем дисциплинам профессио-

нального цикла: пропедевтики, проектировании, материаловедении, основам производственного мастерства и практикума по видам ДПИ и НП.

Распределение выбранных для изучения технологий декоративно-прикладного искусства по семестрам обусловлено принципом «от простого к сложному», который воплощен в цепочке «плоскость – рельеф – объем». То есть, в процессе изучения этих дисциплин в течение первых трех семестров студенты знакомятся с основами материаловедения, технологиями художественного оформления и проектирования текстильных изделий, основным в котором является декоративное оформление плоскости текстурой и фактурой материала. В четвертом семестре студенты осваивают рельефное декорирование материала на примере художественной обработки дерева и бересты, пятый и шестой семестр посвящен созданию и декорированию объемных форм – соответственно изучению направлений «художественная керамика», «художественная роспись».

Этот же принцип «от простого к сложному» действует и в отношении распределения содержания учебного материала в соответствии с последовательностью изучения видов и технологий декоративно-прикладного искусства, в выборе изделий для изготовления. Так как «Пропедевтика» изучает начальные сведения о технологиях ДПИ и изделия выполняются невысокой сложности, особенностью изучения дисциплины является выполнение копий образцов по различным направлениям, соответствующего уровня сложности, а так же коллективного проектного задания. В рамках дисциплины «Материаловедения» изделия также выполняются невысокой сложности, так как дисциплина направлена в большей степени на изучение свойств материалов, их влияния на технологию изготовления и проектирования изделий. В процессе дисциплины «Проектирование» изделия выполняются различного уровня сложности, что способствует достижению студентами уровня творческого подхода в проектировании декоративных изделий.

Как результат освоения навыков проектирования и изготовления изделий декоративно-прикладного искусства в различных изученных ими техниках возникает необходимость совершенствования профессионального мастерства. На это направлены такие дисциплины как «Основы производственного мастерства» и «Практикум по видам ДПИ и НП», целью освоения которых является формирование у студентов углубленных знаний, умений и навыков в области творческой деятельности, позволяющих на профессиональном уровне овладеть технологией проектирования и изготовления различных изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов. Изучение этих дисциплины начинается с 3 семестра, к этому времени студентами уже изучены основы часть направлений художественной обработки текстильных материалов. Поэтому на дисциплине «Основы производственного мастерства» студенты получают возможность углубить полученные знания и умения в процессе освоения более сложных технологий

художественной обработки материалов, а также реализовать их в процессе проектирования и изготовления изделия, проходя всю производственную цепочку создания изделия ДПИ от замысла до воплощения проекта в материале. На «Практикуме по видам ДПИ и НП» студент получает возможность спроектировать и выполнить изделие по выбранной технике с повышенным уровнем сложности, определится с темой курсового и дипломного проектирования.

Исходя из этого, можно утверждать, что специальные умения и навыки как элементы проектной компетентности формируются в процессе работы над проектом, причем одна и та же компетенция может формироваться на различных этапах проектной деятельности, усложняясь по своей структуре и приобретая взаимосвязь с другими умениями и навыками.

В части народных промыслов будущие специалисты не только знакомятся с традициями художественного ремесла, но и работают над сохранением и развитием неповторимого национального «языка» в области декоративно-прикладного искусства.

Необходимость введения в содержание дисциплины учебного материала регионального характера (так называемого регионального компонента) обусловлена наличием в регионе многочисленных памятников культуры, уникальных по своей сущности и имеющих мировое значение. Изучение этих памятников материальной и духовной культуры призвано способствовать становлению будущего художника как активного и деятельного создателя эпохи новой культуры, убежденного в том, что сотворяя новое, следует опираться на традиции народной культуры, культурное богатство наследия прошлых веков, на источники народной мудрости и народной философии, ее природные истоки и смыслы, отраженные в исторической памяти народов, в культуре и искусстве ушедших поколений.

Особое место в овладении учебным материалом в процессе освоения этих дисциплин отводится самостоятельной поисково-исследовательской работе с литературными и материальными источниками, в библиотеках, музеях и т.п.

На аудиторных занятиях в основном доступна отработка отдельных этапов исследования или проектов – например, умение видеть проблему, выдвигать гипотезу, коллективно искать решение проблемы с помощью мозгового штурма, делать презентации и т.д. При этом если формирование знания компонента проектной компетенции происходит в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, то формирование исследовательских знаний носит отчасти пропедевтический характер, так как более детально методология исследовательской деятельности изучается студентами на старших курсах в преддверии выполнения выпускной квалификационной работы.

Одним из видов деятельности, характерных для студентов, будущих бакалавров в области культуры и искусства является работа с аналогами и

прототипами, составление аннотаций на изделия декоративно-прикладного искусства, экспонаты этнографических экспозиций, этнографических отделов краеведческих и этнографических музеев. Овладение этим приемом исследовательской деятельности также строится по принципу «от простого к сложному». На первых курсах студенты составляют справочные (информационные) аннотации, которые содержат лишь описание произведения декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (наименование и назначение изделия, время и место изготовления и хранения, автор, параметры, сохранность), на старших курсах это, как правило, аналитические аннотации, в которых дается подробная характеристика конструктивно-композиционных особенностей изделий или обзорные аннотации, содержащие обобщенную характеристику группы аналогичных изделий, сходных по какому-либо параметрам. При этом часть сведений заполняется на основе перевода визуальной информации в текстовую, что предполагает актуализацию знаний по изучаемым и ранее изученным дисциплинам. Аннотации в качестве одного из обязательного компонентов включаются в отчеты по практикам, приложения к курсовым и дипломным работам. Аннотирование является непременным этапом предпроектного исследования, выполняемого в рамках учебного (учебно-исследовательского, творческого) задания любого уровня будь то итоговая работа (проект) по дисциплине, курсовая или дипломная работа.

Задание по анализу произведения декоративно-прикладного искусства или предмета народного промысла, включено также в качестве одного из вопросов государственного экзамена. Анализ прилагаемой к билету карточки с иллюстрацией осуществляется по следующему плану:

- наименование произведения;
- место и время создания;
- автор, школа;
- материал, техника изготовления;
- назначение;
- стиль, направление;
- средства художественной выразительности.

Задания по аннотированию текстовых материалов (книг по искусствоведению и этнографии, статей в печатных сборниках и сети Internet) также присутствуют как вид работы в содержании аудиторной и внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов. Эта работа носит «накопительный» характер, позволяющий студенту сформировать своеобразный банк данных, содержащий сведения об историографии и новейших достижениях по различным направлениям культуры и искусства. Наличие такого банка данных помогает экономить время на поиск и сбор научной информации в процессе выполнения студентами курсовых и дипломных исследованиях, а также будет востребован и в будущей профессиональной деятельности. Знание

правил составления аннотаций способствует адекватному извлечению основных положений источника по теме исследования и их правильному оформлению в соответствии с требованиями нормативных документов.

На старших курсах в качестве одного из заданий предполагается также составление рецензии на авторские изделия декоративно-прикладного искусства, проводимые учреждениями культуры выставки, а также рецензирование литературных источников (статей и книг) по соответствующему направлению исследования в области культуры и искусства.

Для успешного выполнения этих видов исследовательской деятельности в помощь студенту предлагается:

- библиотека и каталог;
- система поиска (навигатор) по библиотекам, архивам, музеям.

Главная задача обучающегося связана с оформлением, наполнением, изучением материалов архива исследователя. В процессе создания архива исследователя студенты формируют исследовательские умения.

В учебно-исследовательской деятельности студента также следует активно использовать возможности сети Интернет, что позволяет значительно повысить учебно-исследовательскую культуру, мотивацию исследования, технологическую готовность к исследованию, научный стиль мышления, творческую активность личности.

12.3.3. Формирование проектно-исследовательских компетенций в процессе учебных и производственных практик

Значительный вклад в формирование исследовательской, проектной и информационной компетенций студентов вносят учебные (музейная и технологическая) и производственная практики.

В процессе прохождения музейной практики, проводимой на 2 курсе, решаются следующие задачи:

- создать условия для закрепления у студентов теоретических знаний, полученных при изучении дисциплин I-IV семестров при непосредственном знакомстве с музейными экспонатами, материалами фондохранилищ и библиотек музеев, отражающих культуру и быт народов Хакаско-Минусинского края в процессе работы с музейными экспонатами;
- сформировать у студентов начальные аналитические и исследовательские навыки работы в экспозициях музеев, в том числе навыки проектирования экспозиции на основе обработки регионоведческого, краеведческого и этнографического материала;
- познакомить с правилами и приемами ведения документации при работе с экспонатами музеев, разработки эскизов, проектов музейных экспозиций, приемами проектирования и изготовления новоделов;

- сформировать у студентов устойчивый познавательный интерес к музейно-выставочной деятельности и уважение к достижениям материальной культуры, духовным ценностям народов Хакаско-Минусинского края.

Увоенные в ходе прохождения практики новые знания прикладного характера и первоначальные умения художественного проектирования получат свое развитие при последующем освоении учебных дисциплин «Проектирование», «Композиция в декоративно-прикладном искусстве», «Проектирование сувенирной продукции». Полученные навыки будут востребованы студентами при проектировании и выполнении выпускной квалификационной работы.

В структуре практики выделяются:

- теоретическая часть – методические занятия с групповым руководителем практики, с сотрудниками музеев, восприятие и осмысление информации, полученной в ходе экскурсий и т.п.;
- практическая часть – непосредственная работа студентов с экспонатами музеев и материалами фондохранилищ и библиотек; выполнение копий-новделов с изделий народного ДПИ и вариаций в технике и технологии по мотивам аналогов; выполнение несложных проектов фрагментов экспозиций, макетов, модульных конструкций и т.п. Обработка и анализ полученной информации. Подготовка отчета по практике.

Технологическая практика также направлена на закрепление и углубление теоретической подготовки обучающихся и приобретение им практических навыков и компетенций в сфере будущей профессиональной деятельности, связанной с работой в сфере культуры и искусства.

В процессе прохождения технологической практики решаются следующие задачи:

- создать условия для закрепления у студентов знаний о технике и технологиях изготовления художественных изделий декоративно-прикладного искусства, полученных при изучении дисциплин профессионального цикла;
- сформировать у студентов навыки проектирования художественных изделий на основе обработки регионоведческого, краеведческого и этнографического материала;
- создать условия для отработки студентами умений и навыков проектирования и изготовления художественных изделий, приобретения опыта реализации художественного замысла в практической деятельности художника декоративно-прикладного искусства в логике «от идеи до продукта»;
- создать условия для приобретения студентами опыта организации творческого процесса в деятельности художника декоративно-прикладного искусства.

Содержание учебной практики включает проведение предварительного предпроектного исследования, определение и подготовку обоснования темы проекта, изучение аналогов и прототипов с использованием информационных источников различного характера, в том числе электронных библиотечных ресурсов, сайтов музеев и выставочных залов. По итогам практики проводится оформление работ для экспозиции во время просмотра и подготовка электронной слайдовой презентации как приложения-иллюстрации к отчету по практике.

Тема выполняемого студентами проекта устанавливается ежегодно по решению выпускающей кафедры, определяется текущими задачами кафедры в области НИР, НИРС, просветительской и выставочной работы кафедры, а также уровнем общекультурной, общепрофессиональной и технологической подготовки группы студентов, выходящей на практику.

При выполнении всех видов работ на учебной (технологической) практике в соответствии с целями и задачами практики используются традиционные технологии художественно-исполнительской деятельности, а также работа с информационными источниками и электронными ресурсами сайтов музеев и выставочных залов.

Производственная практика проходит в форме выполнения конкретного проектно-технологического задания по проектированию и изготовлению серии или (преимущественно) изделий декоративно-прикладного искусства сувенирного назначения с региональной тематикой в логике «от творческого замысла до продукта» в учебных мастерских кафедры декоративно-прикладного искусства.

В процессе прохождения производственной практики решаются следующие задачи:

- создать условия для практического и творческого применения знаний о технике и технологиях изготовления художественных изделий декоративно-прикладного искусства, полученных при изучении дисциплин профессионального цикла;
- отработать навыки студентов в области проектирования художественных изделий на основе обработки регионоведческого, краеведческого и этнографического материала;
- отработать умения и навыки проектирования и изготовления в материале художественных изделий, обеспечить приобретение опыта реализации художественного замысла в практической деятельности художника декоративно-прикладного искусства в логике «от творческого замысла до продукта»;
- обеспечить приобретение студентами опыта организации творческого процесса в деятельности художника декоративно-прикладного искусства.

Алгоритм прохождения практики включает:

- выполнение заданий по зарисовке экспонатов в экспозициях музея, предпроектное исследование аналогов и прототипов будущего проекта – серии (комплекта) изделий декоративно-прикладного искусства сувенирного назначения с региональной тематикой;
- обработку материалов, поиск вариантов идеи выполнение, обсуждение и утверждение эскизов проектов художественных изделий;
- просмотр выполненных заданий, проектирование и изготовление изделия (комплекта, серии);
- выставку-просмотр выполненных заданий по проектированию и изготовлению изделия (комплекта, серии).

Прохождение производственной практики в последнем семестре теоретического обучения, предшествует периоду выполнения выпускной квалификационной работы по учебному плану ООП «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы».

Темы индивидуально выполняемых студентами проектов серии (комплекта) изделий декоративно-прикладного искусства сувенирного назначения с региональной тематикой устанавливаются ежегодно по решению выпускающей кафедры с учетом предложений студентов. Эти темы, как правило, определяются текущими задачами кафедры в области НИР, НИРС, просветительской и выставочной работы, а также уровнем общекультурной, общепрофессиональной и технологической подготовки каждого студента-практиканта. Заданиями на практику могут быть заказы структурных подразделений университета на изготовление серийных художественных изделий сувенирного назначения для использования в качестве призов на студенческих научных и иных мероприятиях.

Проведение поисковых, аналитических, опытно-экспериментальных работ, включенных в программу учебных и производственной практики способно придать особый смысл всему процессу обучения, принципиально изменить содержание этих практик, особенно если исследовательское задание выполняется по заявке музея или научно-методического центра изучения национального искусства и культуры [1, с. 33-37].

12.3.4. Формирование проектно-исследовательских компетенций в процессе выполнении курсовых и дипломных работ, научной деятельности

Наиболее эффективно проектная и исследовательская деятельность, способствующая формированию соответствующих компетенций реализуется при выполнении курсовых и дипломных работ на соответствующие темы.

В соответствии с учебным планом бакалавры искусства за весь период обучения выполняют три курсовые работы по таким дисциплинам как «Ис-

тория искусств», «Академический рисунок» и «Практикум по видам декоративно-прикладного искусства и народных промыслов».

Задачами выполнения курсовой работы являются:

- систематизация, закрепление, углубление и расширение приобретенных знаний;
- приобретение навыков подбора, изучения, анализа полученных материалов;
- формирование умения самостоятельно выделить проблему, сформулировать выводы, предложения, рекомендации и логически их обосновать.

Выполнение курсовой работы требует от студента умения

- самостоятельно изучать и анализировать предметную область;
- обосновывать актуальность темы, объект и предмет исследования, определять цель, задачи и методы;
- собирать и обрабатывать информацию по теме;
- изучать и критически анализировать полученные материалы;
- систематизировать и обобщить имеющуюся информацию;
- формулировать выводы и логически их обосновывать;
- проводить историко-искусствоведческие, художественно-эстетические и другие исследования;
- излагать собственные теоретические результаты;
- увязывать вопросы теории с практикой;
- логически излагать материал;
- разрабатывать презентацию результатов исследования;
- готовить документацию.

Наибольшие возможности для формирования проектно-исследовательских компетенций представляют курсовые работы по дисциплинам «История искусств» и «Практикум по видам декоративно-прикладного искусства и народных промыслов».

Курсовая работа по этим дисциплинам может быть составной частью (разделом, главой) выпускной квалификационной работы, поэтому в процессе написания курсовой работы студент подготавливается к выполнению более сложной задачи – написанию историко-искусствоведческой части дипломной работы и разработке проектной части ВКР.

Темы курсовых работ подбираются с учетом учебных задач соответствующей дисциплины, предполагаемой специализации студента и наряду с этим увязываются с требованиями науки и последующей работой выпускников по специальности. Темы курсовых работ студентами выбираются в соответствии с рекомендуемой примерной тематике курсовых работ, приведенной в рабочей программе дисциплины. Студент также может предложить свою тему с обоснованием целесообразности ее исследования. Эти темы могут быть связаны с преодолением затруднений, возникшими у студен-

та в процессе практической (проектной) деятельности, или соответствовать его сформировавшимся интересам и предпочтениям в области декоративно-прикладного искусства и народной культуры.

Курсовые работы, выполняемые при обучении студентов направления подготовки 072600.62 – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы имеют характер прикладных исследований, решающих в большей степени практические задачи и теоретические вопросы практической направленности.

В области технологии декоративно-прикладное искусство и народные промыслы исследования представляют собой работы литературного характера с элементами творческого поиска, научного исследования, технологического эксперимента.

Можно выделить следующие типы курсовых работ:

1. *Курсовая работа литературного характера.* В курсовой работе этого типа студент на основании изучения и анализа различных литературных источников раскрывает различные аспекты проблемы исследования в области истории или теории изобразительного и декоративно-прикладного искусства.
2. *Курсовая работа литературного характера с элементами эксперимента в области технологии или материаловедения.* В курсовой работе этого типа студент разрабатывает новые, перспективные технологические решения, опираясь на проведенные исследования традиционных технологий обработки материалов по специальной литературе и опыту практической работы мастеров.
3. *Курсовая работа экспериментального характера.*

Данный тип курсовых работ носит более практический характер. Объектом исследования могут служить новые материалы, технологии их художественной обработки, разработки композиционных решений традиционных изделий. Текстовая часть такой работы содержит необходимые пояснения, актуальности разработки, этапов эксперимента, анализ результатов, выводы и рекомендации. В структуру пояснительной записки такой работы в обязательном порядке должны входить следующие разделы: материаловедение, инструменты и оборудование, технология. Также может быть включен раздел «анализ композиции изделий».

Курсовая работа по теоретическим дисциплинам (таким как «История искусств») имеет следующую классическую структуру: титульный лист, оглавление, введение, главы и параграфы, заключение, список использованной литературы, список источников, приложения. В структуре основной части должно быть выделено не менее двух глав, а в их составе не менее двух параграфов. Каждая глава завершается выводом. Курсовая работа по дисциплине «Практикум по видам ДПИ и НП» кроме теоретической части включает проектную (практическую) часть, то есть включает проектирование и изготовление изделия декоративно-прикладного искусства.

Введение (предисловие) – вступительная часть, это короткий раздел (на 2-3 страницы). В ней необходимо изложить теоретическое и практическое значение темы. При необходимости можно сделать исторический экскурс, очертить круг проблем, нуждающихся в изучении или практическом развитии. Форма введения обычно регламентирована, в нем должны быть отражены следующие пункты:

- обоснование выбора темы, определение актуальности и значимости для науки и практики;
- краткая характеристика проблемы в теории и практике;
- определение границ исследования (предмет исследования, хронологические и географические рамки);
- определение основной цели, а также задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели (3-4 для курсовой работы).

Введение рекомендуется оформлять на заключительном этапе работы, т.к. должно давать общую характеристику работы.

Этот раздел курсовой работы в целом должен отразить степень освещенности, разработанности темы исследования и обосновать необходимость предпринятых автором разработок. Объем этой части не должен превышать $\frac{1}{3}$ - $\frac{1}{4}$ пояснительной записки (3-5 страниц). Обзор составляет первую главу работы или ее часть (подраздел).

Основная часть, где раскрывается содержание темы, включает необходимый текстовый, иллюстративный, цифровой и графический материал. Основная теоретическая часть курсовой работы содержится в главах. Курсовая работа содержит, как правило, две или три главы. Первая глава носит общетеоретический историко-искусствоведческий характер. В ней на основе изучения литературных источников излагается сущность исследуемой проблемы, рассматривается уровень разработанности проблемы, дается история вопроса. Обзор и анализ теоретического и практического состояния проблемы исследования включает краткую характеристику основных литературных источников, использованных при подготовке курсовой работы. При этом следует не только изложить их содержание, но и выразить свое отношение к изложенным в них концепциям и гипотезам, раскрыть их значимость для темы исследования. Обзор практического состояния проблемы исследования также предполагает изучение опыта работы мастеров соответствующего направления, описание и анализ архивных материалов, экспонатов музейных коллекций по теме исследования.

Вторая и третья (при необходимости) главы носят аналитический характер. В них производится глубокий анализ изучаемой проблемы с использованием различных методов исследования, обосновываются предлагаемые идеи. Излагаются самостоятельно полученные студентом теоретические результаты. Все части курсовой работы должны быть изложены в строгой логической последовательности и взаимосвязи.

Курсовая работа по дисциплине «Практикум по видам ДПИ и НП» является самостоятельной творческой работой. В процессе выполнения курсовой работы студенты должны самостоятельно пройти все стадии создания изделия декоративно-прикладного искусства от изучения специальной литературы и существующих аналогов изделий, через разработку эскизов, технологический эксперимент для выполнения конкретного изделия в материале.

В курсовой работе предусмотрена возможность выполнения изделия в любом материале и любой технике. Курсовая работа может быть посвящена различным аспектам технологии художественной обработки дерева (резьба), роспись текстильных материалов (вышивка, кружевоплетение, ткачество, роспись и др.), керамике, различным видам народных художественных промыслов.

Курсовая работа имеет своей целью:

- развить навыки ведения самостоятельной исследовательской и творческой работы, в области технологии народных ремесел, ДПИ;
- показать научно-теоретическую, профессиональную и практическую подготовку студента в области ДПИ.

Искусствоведческая часть (глава). В ней приводится анализ искусствоведческой, специальной литературы, рассматриваются исторические сведения о возникновении, развитии, интеграции ремесел. Исследуются традиции народных художественных ремесел и промыслов, народного творчества (опыт работы мастеров). Осуществляется отбор и анализ изделий ДПИ аналогичных теме курсовой работы. Систематизируется и обобщается собранный теоретический и фактический материал (сведения из архивных музейных коллекций, данные полученные из бесед с народными мастерами). Художественно-творческая глава связана с разработкой творческого проекта, она включает в себя следующие этапы:

- поиск идеи, образа будущего изделия, его вариантов;
- выполнение необходимых эскизов, вариантов композиционного решения;
- выполнение эскиза окончательного решения изделия;
- обоснование вида предполагаемого изделия (полезность, доступность изготовления, экологичность, дизайн и др.).

Конструкторско-технологическая глава содержит материалы, связанные с выполнением изделия (или фрагмента изделия) в материале и оформление конструкторско-технологической документации:

- выбор материалов для изделия (по качеству, цвету и др.) и обоснование этого выбора;
- выполнение образцов (пробников) в материале;
- разработка последовательности изготовления изделия;
- выполнение необходимых технико-экономических расчетов (расход материалов, примерное время на изготовление, размеры изделия);

- выполнение графической части работы (чертежи, схемы, сколки и др.);
- выполнение оформления изделия.

Заключение должно кратко резюмировать проделанную работу, суть проведенного исследования, здесь нужно изложить краткие выводы, полученные в результате проведенного исследования, теоретическую и практическую значимость результатов работы, возможность разработок в учебном процессе, перспективы дальнейшего развития темы. Заключение обычно занимает 1-2 страницы.

Приложения (практическая часть) к курсовой работе содержат

- изделия ДПИ в материале (полностью оформление);
- разработанный эскиз изделия (окончательный вариант графического и цветового решения);
- поисковый материал (эскизы, наброски и др.), смонтированные на листе картона или ватмана;
- пробники в материале (оформляются на карточках);
- иллюстративно-графический материал, включаемый в пояснительную записку (фотоснимки, схемы, таблицы, графики);
- практические разработки (чертежи, сколки, картоны и др.), оформленные в виде плакатов, планшетов, папок, картотек и т.п.

Общая тематика курсовых работ по этой дисциплине разрабатывается кафедрой с учетом задач современного ДПИ и возрождения народных ремесел, социального закона общества, по реальным и перспективным направлениям работы кафедры и факультета, с тем, чтобы стали вариантной переработкой реальной темы или носили перспективный характер и представляли интерес для заказчика (кафедра, факультет, педагоги, мастера-умельцы и т.д.).

При выполнении курсовой работы студенты учатся работать с методической, справочной, специальной литературой, совершенствуют навыки и умения художественной обработки различных материалов, систематизируют знания, полученные при изучении дисциплин История искусств, Основы ДПИ, Композиция, Материаловедение, Пропедевтика и Проектирование, Основы производственного мастерства.

В процессе подготовки курсовой работы студенты проводят предпроектное исследование по литературным и материальным источникам, сбор теоретического и фактического материала.

Сбор фактического материала осуществляется на основе изучения:

- имеющихся в музеях, частных коллекционных работ (изделий ДПИ) по теме исследования и составления на них аннотаций;
- опыта работы мастеров, наблюдения за их деятельностью, бесед;
- учебно-методических материалов,
- экспериментальных изделий;
- образцов, выполненных с использованием собственных разработок эскизов (проработку нескольких вариантов и их анализ).

Курсовая работа по Практикуму по видам ДПИ и НП является важным этапом подготовки к дипломной работе студента, своеобразной «генеральной репетицией». Как правило, многие успешно выполненные курсовые работы могут получить продолжение в будущей дипломной работе студента (более детальная проработка вопроса или другие аспекты, рассмотренной в курсовой работе технологии).

Наиболее выражены результаты исследовательской и проектной работы студентов представляются в содержании выпускных квалификационных работ (далее ВКР).

ВКР выполняется и представляется в единстве и взаимосвязи двух основных составляющих ее компонентов:

- теоретической части, представленной текстом пояснительной записки объемом не менее 30 страниц набранного на компьютере текста;
- практической части, представленной а) завершенным изделием декоративно-прикладного искусства или комплектом (ансамблем, серией) изделий, выполненных лично студентом; б) проектно-графическими материалами в виде чертежей, графических иллюстраций, эскизов, планшетов, оформленных как приложения; в) проектно-технологическими материалами в виде пробников в материале и технологических образцов, отражающих промежуточные результаты отдельных этапов выполнения дипломной работы.

Теоретическая текстовая часть ВКР независимо от тематики включает: введение, историко-искусствоведческий раздел; художественно-проектный раздел; заключение, библиографический список, текстовые и иллюстративные приложения.

Во введении представляются характеристики научного аппарата ВКР: актуальность или обоснование выбора темы, объект и предмет исследования, цель и задачи, методологическая и источниковая база исследования, характеристика методов исследования, новизна разработанных материалов, их теоретическая, методическая и практическая значимость.

В историко-искусствоведческом разделе раскрываются соответствующие аспекты истории и теории рассматриваемого в содержании ВКР направления декоративно-прикладного искусства: основные исторические этапы развития того или иного направления декоративно-прикладного искусства, становление традиций народных промыслов и ремесел, художественно-образное содержание, основные сюжеты и композиционные особенности, проводится анализ тенденций развития и современное состояние направления декоративно-прикладного искусства.

Художественно-проектный раздел содержит обзор и анализ существующих прототипов изделий, близких к изделию ВКР, систематизируются и обобщаются теоретические и эмпирические данные (сведения из архивных и музейных коллекций, сведения, полученные из бесед с народными масте-

рами); последовательно описывается процесс создания изделия и методика его разработки по этапам: поиск идеи, образа будущего изделия, обоснование выбора вариантов исполнения необходимых эскизов, вариантов композиционного (графического и цветового) решения. Раздел включает описание выполнения изделия в материале и оформление конструкторско-технологической документации, а именно:

- а) обоснование выбора материалов для изделия (по качеству, цвету и др.);
- б) описание выполнения образцов (пробников) в материале;
- в) разработку технологической последовательности изготовления изделия;
- г) выполнение необходимых технико-экономических расчетов (расход материалов, примерные нормы времени на изготовление, размеры изделия);
- д) выполнение графической части работы (чертежи, схемы, сколки, картоны и пр.);
- е) выполнение и оформление изделия. В завершении этого раздела описывается окончательный вариант изделия, обосновывается вид изделия, его полезность, функциональность, дизайн, связь со средой.

В заключении формулируются выводы о результатах проделанной работы, указывается новизна работы, ожидаемая польза от внедрения, изготовления изделия, описывается возможность его массового промышленного производства или тиражирования. В заключении может быть представлен краткий анализ возникавших при разработке изделия затруднений и способов их преодоления, рекомендации по использованию материалов дипломной работы в учебном процессе.

Практическая часть ВКР – изделие декоративно-прикладного искусства, выполненное в одной из техник художественной обработки материалов – должно по качеству соответствовать требованиям стандартов (ГОСТов, ОСТов, ТУ), предъявляемых к подобным объектам, иметь художественную ценность, высокий уровень сложности. Изделия могут быть выполнены в соответствии с современными тенденциями развития декоративно-прикладного искусства или отражать национально-региональный компонент содержания образования (мотивы, орнаменты, народные ремесла и промыслы, характерные для того или иного региона России, Сибири, Хакасии).

Также способствует формированию ключевых компетенций участие студентов в работе научного студенческого объединения и при выполнении самостоятельной исследовательской работы в области культуры и искусства.

Результаты исследовательской деятельности студентов отражаются в их выступлениях на ежегодных научно-практических конференциях, таких как проводимые в ХГУ в статусе Дней науки ежегодной научно-практической конференции «Катановские чтения», Международной научно-практической

конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия: гуманитарные науки» (г. Новосибирск) и студенческой международной заочной научно-практической конференции «Молодежный научный форум: Гуманитарные науки» (г. Москва). Темы докладов и сообщений свидетельствуют не только о серьезных направлениях научного поиска, но и об умениях будущих художников интегрировать в своей деятельности науку и исполнительское творчество. Среди исследуемых студентами вопросов такие как: «Образ Мирового Древа в современном изобразительном и декоративно-прикладном искусстве», «Мифологические основания зооморфного орнамента в древнерусском искусстве», «Рушники как объект исследования традиционной региональной культуры», «Архитектурные особенности домовая резьбы Красноярского края», «Мотивы польских вырезанок в традиционной культуре польского народа», «Традиции русских северных росписей в предметах интерьера XVII-XIX вв. и их трансформация в современном ДПИ», «Разработка и включение регионального компонента в рекламный плакат», «Проектирование текстильных изделий: традиции и современность русского платка», «Детерминация художественных свойств бумаги в скульптуре XXI в.», «Тема «звука» в творчестве современных художников: дизайнеров, архитекторов, скульпторов XXI века», «Традиции бытования польского народного украшения из бумаги «выцинанки» и др. Результаты подобных исследований включают в себя не только серьезные аналитические тексты, лучшие из которых рекомендуются к публикации в сборниках научных работ студентов, но и проектную часть – завершенные изделия в материале, которые становятся экспонатами выставок, используются для оформления интерьера общественных помещений, пополняют методический фонд кафедры.

Таким образом, в решении проблемы формирования определяемых ФГОС ВПО ключевых компетенций (в число которых входят исследовательская, проектная и информационная компетенции) при подготовке будущих бакалавров искусства и культуры в условиях вуза придаётся большое значение исследовательской и проектной деятельности, организация которой носит комплексный системообразующий характер, включает все виды аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

Библиографический список к главе 12

1. Гузеватова Е.Н. Формирование информационной культуры студентов специальности «Народное художественное творчество» в процессе учебно-воспитательной деятельности // Казанская наука. Выпуск 2. – 2010. – № 8. – С. 280-285.
2. Евсюк О.В. Исследовательская работа студентов института искусств: интеграция науки и творчества // Совет ректоров. – 2010. – № 1. – С. 33-37.

3. Евусяк О.В. Организация профессионально направленной исследовательской работы студентов института искусств // Научный Вестник Норильского индустриального института: научно-практический журнал. – 2010. – № 7. – С. 61-65.

4. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327с.

5. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования // Модернизации общего образования на рубеже веков: сборник научных трудов. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 7.

6. Литвинова Е.Г. Теоретический анализ понятия «исследовательская компетентность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sv-sidov.gov.uscoz.com> (дата обращения: 09.07.2015).

7. Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. – М., 2000. – 196 с.

8. Мигас А.Я. Поликультурная подготовка художников в классическом университете // Совет ректоров. – 2010. – № 1. – С. 44-50.

9. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ.учреждений высш.проф.образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.

10. Плотникова Н.И. Общеучебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

11. Рындина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. – 2011. – № 1. – С. 228-232.

12. Технологии учебного процесса в профессиональном образовании: Монография / Под ред. И.В. Шалыгиной. – М.: Образование 3000, 2012. – 146 с.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072600 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. – М., 2009. – 20 с.

14. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учебно-методическое пособие / Авт.-сост.: С.С. Татарченкова, С.В. Телешов. – СПб.:КАРО, 2008. – С. 9.

15. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ФОРМА
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ
(В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)**

**13.1. Перспективы применения метода проектов для НИРС
в вузе (на примере дисциплины «Иностранный язык»)**

Качественная вузовская подготовка будущих специалистов, включающая различные формы учебной деятельности, впоследствии дает возможность молодым специалистам уверенно себя чувствовать в профессиональной деятельности.

Содержание образовательных программ третьего поколения и поколения три плюс предусматривает формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций, в состав которых входит получение и использование в своей деятельности знания иностранного языка.

При этом при переходе на двухуровневую систему образования (бакалавриат, магистратура) были пересмотрены образовательные программы по изучению дисциплины иностранный язык, количество аудиторной нагрузки по данной дисциплине было сокращено. В современных условиях обучения в высшей школе, для достижения положительного результата, преподавателям иностранных языков следует более активно использовать потенциал проектной деятельности в учебном процессе.

Использование метода проектов на занятиях иностранным языком учит студентов:

- приобретать знания самостоятельно и использовать их для решения учебных и практических задач;
- создавать новые контакты, знакомиться с разными точками зрения по одной и той же проблематике;
- развивать коммуникативные навыки и умения; пользоваться исследовательскими методами в учебной и бытовой сферах жизнедеятельности (сбор необходимой информации, анализ полученной информации, выдвижение гипотез, умение делать выводы).

Проектная деятельность на занятиях иностранным языком позволяет формировать профессиональные компетенции, личные качества студентов как будущих специалистов и повышает уровень владения иностранным языком.

Владение иностранным языком на уровне Intermediate (B1) / Upper Intermediate (B2) для неязыковых специальностей (на примере английского языка как основного иностранного языка, преподаваемого в вузах) позволяет студентам:

- участвовать в конкурсах и грантах в рамках академической мобильности;
- самостоятельно изучать иностранные источники по профессиональной и общекультурной тематике;
- претендовать на престижные вакансии во время производственных практик и дальнейшей трудовой деятельности.

Научно-исследовательская / исследовательская деятельность является одним из видов профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата или специалитета.

Под исследовательской деятельностью понимается «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [2].

Дисциплина «Иностранный язык» относится к базовым дисциплинам социально-гуманитарного цикла и изучается один год (первый курс; по ряду специальностей 1,5 года). По причине отсутствия знаний по профильным предметам на начальном этапе обучения (1-2 курсах) существует стереотип среди преподавателей иностранного языка о невозможности полноценной подготовки студентов младших курсов к научно-исследовательской / исследовательской деятельности в рамках изучаемой дисциплины. В этой связи целесообразно на занятиях иностранным языком проводить прикладные научные исследования, т.е. исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

Обратимся к методу интервью по получению поведенческих примеров (ИПП) для выявления первых шагов в научно-исследовательской / исследовательской работе студентов вузов в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Метод интервью по получению поведенческих примеров опирается на четко сформулированные критерии, сбор данных проводится с лучшими и средними исполнителями. Респондентам предлагается описать критические ситуации, с которыми приходилось сталкиваться в ходе научно-исследова-

тельской работы в вузе. Вопросы поведенческого типа позволяют получить информацию о навыках и профессиональных качествах студента, спрогнозировать основную линию поведения человека в будущем. Респондента спрашивают, в чем заключалась его деятельность на прежнем месте (в нашем случае в школе), особое внимание уделяется аспектам, которые соотносятся с требованиями к нынешней позиции (студент). Вопросы, задаваемые на подобном интервью, формулируются таким образом, что респонденту необходимо приводить конкретные примеры:

- можете ли Вы привести пример того, как ...
- опишите ситуацию, когда вам поручили ...
- расскажите о том случае, когда ...
- как вы справились с ...
- опишите вашу роль в ... [3; 4].

Выделяют следующие преимущества ИПП-метода:

- полученные данные основываются на опыте респондента;
- выявляются алгоритмы решений конкретных заданий или проблем;
- отсутствие дискриминации, предубеждений;
- возможность использования данных для обучения, демонстрации эффективных и неэффективных типов рабочего поведения.

К недостаткам ИПП-метода относят:

- длительное время проведения и анализа полученных данных;
- интервьюеры должны быть обучены и объективны для хорошего сбора данных;
- упущение менее важных, но имеющих значение аспектов работы;
- непрактичность для анализа большого количества интервью [4, с. 98-99].

В ходе исследования мы опросили студентов старших курсов (по следующим направлениям «Биология», «Химия», «Строительство», «Лингвистика», «Филология»), имевших опыт участия в научно-исследовательской работе и достигших определенных результатов в данной области.

На вопрос «Какие виды деятельности вы выполняли в школе?» были получены следующие ответы: «В школе я была ответственной в учебном секторе (за успеваемость), вела рапортнику (дневник записи отсутствующих одноклассников) ... активно участвовала в школьных, районных и краевых олимпиадах по разным предметам, в том числе биологического направления ... все годы обучения увлекалась углубленным изучением математики (алгебра и геометрия), поскольку мне повезло – у меня был прекрасный учитель», «Как таковой исследовательской работы было очень мало, и вроде и в младшей школе тоже, были такие мини рефераты... В старшей школе конечно были более сложные проекты, которые включали в себя исследования, например, были по социологии стереотипов между российскими школьниками и американскими... Я занималась в секции кукольного театра достаточно про-

должительный период около пяти лет ... ездили с выступлениями по детским домам... Занималась по правительственной программе Лэхот – это еврейское агентство организовывало, окончила эту программу, в 15 лет была так скажем лидером группы уже, работала в лагере в еврейском, где преподавала историю и язык, иврит... После работы на семинарах в лагере я поступила в открытый университет Израиля и там тоже проводила исследовательскую работу», «Ну пока учился в школе был старостой в классе очень долго с класса с пятого по одиннадцатый, так же увлекался и занимался химией, работал в школьной лаборатории по химии, занимался с учителем», «Хорошо училась по математике, успевала... Принимала участие в олимпиаде по математике», «В основном, учебные обязанности. В жизни школьного и классного актива участвовал по преимуществу из-под палки... Читал, учился музыке... С детства меня интересовали предметы гуманитарного цикла, причем традиционно-гуманитарного – литература, история. Я небезуспешно участвовал в олимпиадах по этим предметам» и др.

Как мы видим характер школьной учебной и внеаудиторной деятельности определил дальнейший выбор специальности.

Одним из вопросов интервью была просьба рассказать о своей научно-исследовательской работе («Расскажите пример своей научно-исследовательской работы: название, как вы к этому пришли, что этому предшествовало, что вы конкретно там делали, ваши чувства эмоции, какой результат, кто в этом участвовал, какие трудности?»). Проанализируем ответы студентов, принимавших участие в научно-исследовательских мероприятиях по иностранному языку.

Студентка, обучавшаяся по направлению «Лингвистика», описывает написание курсовой работы как первый опыт научно-исследовательской работы в вузе.

В курсовой работе рассматривался концепт любви на примере английских пословиц. Выбор темы был обоснован следующими аргументами: «... потому что был как раз такой возраст, мне было около 19 лет и я влюбилась... вроде бы все об этом говорят, об этом поют, но до конца ни кто не понимает, что же это все таки такое ... посмотрела одну из программ и там ведущий был в Арабских Эмиратах, говорил как раз таки о концепте любовь...». С целью привлечения студентов к исследовательской работе преподавателю иностранного языка необходимо опираться на эмоциональное состояние обучающихся, учитывать их интересы и профессиональную направленность, так же не забывать о влиянии окружающих людей и Интернет-ресурсов. Все это требует огромных творческих усилий, поэтому часто преподаватели, по причине большой аудиторной нагрузки, пренебрегают потребностями своих подопечных и останавливаются на «проверенных» темах.

Следующим вопросом интервью было «Это вы определили, что с пословицами работать или научный руководитель?». Ответ позволяет говорить

нам о необходимости студенту предварительно самостоятельно изучить интересующую тему, какие исследования проведены на данный момент. Преподавателю необходимо дать студенту время на изучение вопроса, и только после проделанной им работы назначать консультацию. Ответ звучал следующим образом: «Вместе в принципе, я просто смотрела, что люди работали именно на пословицах, когда говорили о концептах мудрости, ..., потому что считается, что пословицы отражают дух народа».

С целью анализа видов деятельности по подготовке курсовой работы был задан ряд вопросов. Каждый последующий вопрос вытекал из ответов на предыдущий: «Как вы вели свою работу», «Где вы осуществляли поиск материала», «Был ли у вас накоплен предварительный материал», «Самостоятельно ли осуществляли работу», «Какова была роль преподавателя», «Были замечания со стороны руководителя», «Как вы выстраивали свой график, работу над проектом», «Какой был результат», «Как вы презентовали свою работу», «На конференции какого уровня», «С какими трудностями вам пришлось столкнуться».

Рассмотрим принцип работы студентки с материалом.

Первоначально осуществлялся самостоятельный поиск аналогичных зарубежных исследований, необходимо было определить существуют ли они вообще. Поиск информации велся только в Интернете («Я всегда пользуюсь только Интернетом, потому, что на данный момент там можно найти любую книгу, найти любую статью в принципе, если это ни какая-то локального уровня или местная газета, то уже нет, конечно»).

Но роль преподавателя очень важна в исследовательской работе студента, так как объяснение принципа отбора и анализа материала исходит от него: «Научный руководитель давала мне работу по концептам, в принципе общая теория о концептах, как ее рассматривать, мне тоже помогла очень, потому что была четко расписана структура концепта, и я стала отличать понятие «концепта» от понятия «понятие», в чем же разница».

Следующим шагом было обращение к словарям «Потом я смотрела, здесь в словаре определенные определения этимологических каких-то терминов для определения, откуда произошло само слово, почему любовь стали называть love по-английски, так, а не иначе» и подбор самих пословиц «А потом уже стала набирать пословицы, методом сплошной выборки», «И сейчас, когда я пожила в Нью-Йорке, там читала часто газету Нью-Йорк-таимз, была вкладка «modern love современная любовь» и там очень было много рассказов ... об отношениях ... я накапливала материал постепенно, хранила эти статьи, и решила, что нужно их как-то обработать, и вот сейчас я этим и занимаюсь в принципе».

В процессе сбора и анализа материала респондентом было принято решение составить классификацию «И потом поняла, что нужно как то разбить, потому что любовь делится на разные аспекты, это может быть просто

теплое отношение, страсть и так далее. И была сделана классификация аспектов любви». Преподаватель выстраивал работу в виде консультаций, отслеживая результаты проделанной работы студентки «Делала сама, а потом советовалась с руководителем, красиво ли так назвать подпунктик в классификации или не очень звучит по-русски, или не очень звучит по-английски», «... на основе чего я еще не знала концепт буду изучать, поговорили с преподавателем, она предложила поискать аналоговые проекты за рубежом и у нас, есть ли такие, есть ли смысл писать, актуально ли это будет или нет», «список литературы составили, который нужно было пройти».

В современных условиях к преподавателю иностранных языков предъявляют требования по работе со студентами-очниками в дистанционной форме. Консультации, осуществляемые по электронной почте или социальных сетях, позволяют экономить аудиторное время, и сделать работу преподавателя и студента гибкой и мобильной. Основные замечания научного руководителя касались оформления материала, респондент спокойно реагировал на них, так как считал их уместными «Главные замечания всегда по оформлению, потому, что мы ни когда не любим ставить пробелы там где они нужны, не правильно список литературы, но и замечание были по содержанию тоже», «У меня очень хороший научный руководитель, она была у меня преподавателем, я читала ее определенные работы. Я соглашалась, потому что всегда было все по делу».

Отметим наличие авторитета преподавателя перед студентом. Чтобы привлечь обучающихся к научно-исследовательской деятельности, необходимо самому принимать в ней активное участие, и не забывать о трудовой исполнительности «Есть научные руководители, которые дают тебе тему, вы приходите в конце года и вам подписывают. То она все свои, так скажем, пять часов отведенные на консультации отвела, я была за это очень ей благодарна».

Одним из сложных и ответственных видов работы в ходе НИР остается презентация своей научной работы. В данном примере защита осуществлялась на внутривузовской конференции, где респондент заняла третье место.

Отсутствие системы подготовки и опыта выступлений на публичных мероприятиях, как в школе, так и в вузе, негативно отражается на защите работы «Проблема, наверное, была при выступлении. Потому что как таковой, выступать на публике нас не учат, хотя понятно, что каждый семинар должно быть выступление, в действительности это, к сожалению, не так». Занятия иностранным языком в этом отношении широкая площадка для формирования и развития навыков устных выступлений перед аудиторией, так содержание дисциплины «Иностранный язык» предполагает рассказ «топиков» (устных тем) по разным направлениям и ответы на вопросы по ним, подготовку мини проектов, как правило, по своей специальности, высказывание собственного мнения на иностранном языке.

Основными затруднениями, с которыми можно столкнуться при подготовке научно-исследовательской работы по иностранному языку – отсутствие материала на русском языке («При подготовке, наверное, что очень мало материала на русском языке в этой области и приходилось очень много вращать материала на английском языке, это не всегда удобно, хочется, чтобы все уже было готовенько по-русски, нужно в словарик ходить, в этом была проблема»). Преподавателю на первоначальных этапах работы со студентом стоит готовить его к рутинной работе с литературой. Данный вид деятельности не всегда гармонично сочетается с темпераментом и характером самого студента, но отработка навыков выполнения однообразной, монотонной работы пригодится в дальнейшей трудовой деятельности.

Ниже рассмотрим интервью студента, обучавшегося по направлению «Химия», имеющего положительный опыт участия в конференции по иностранному языку для неязыковых специальностей (второе место на вузовской конференции).

Целенаправленно респонденту не задавался вопрос об участии в научно-исследовательских мероприятиях связанных с иностранным языком. Объясняя выбор данного мероприятия, студент руководствовался интересом к изучению английского языка и осознанием необходимости углубить свои знания в данной области «Английским я занимаюсь уже давно, с первого класса, это очень для меня интересно ... и очень необходимое направление деятельности. Когда пришел вуз, решил как-то углубить свои знания». Если в выше описанном примере студентка предложила тему исследования, то в данном случае преподаватель определила направление работы «С преподавателем было интересно работать, преподаватель предложила написать работу по переводу». Но с темой определились совместно «Мы определили тему, тема была о театре Кабуки, есть такой азиатский театр ... ну и я искал статьи».

На вопрос «Где вы искали информацию» прозвучал ответ «В литературе, интернетом пользовался, что новое выходит, в иностранных изданиях что пишут, и занимался переводом, а на научной конференции делал доклад».

Мы видим, что в обоих случаях студенты активно используют Интернет для поиска информации. Преимущество таких технологий, как веб-сайты, интерактивные программы, подкасты и программное обеспечение, состоит в том, что они способны поддерживать многогранное и нелинейное содержание образования. Использование интернет-ресурсов стало стандартом в образовательном процессе, это необходимо для приобретения и развития навыков 21 века. Задача преподавателя иностранных языков – уделять на занятиях внимание формированию умений и навыков по поиску, отбору источников информации на просторах интернета.

Если в первом примере респондент акцентировал свое внимание на рутинную работу по переводу иностранного материала, то во втором примере респондент не заостряет на этом свое внимание, говоря об уже имеющемся

опыте «Трудностей особенных не было, был уже навык работы с литературой, со словарями». Разное отношение к процессу перевода можно и отнести к объему проделанной работы, так как в первом случае респондент говорила о курсовой работе по специальности. Затруднения вызвал литературный перевод «... не было навыка литературного перевода, потому что в школе этому не учили. Какие-то шероховатости были в составлении красивых предложений, с этим конечно преподаватель помогал».

В ходе проведения интервью по получению поведенческих примеров была выявлена закономерность – участие в научно-исследовательской работе исходит не от обучающегося, а от руководителя / преподавателя. Сложившуюся ситуацию можно объяснить отсутствием у студентов информации о проводимых мероприятиях, связанное с незнанием информационных порталов, содержащих подробную информацию, и робостью подойти к преподавателю с предложением поучаствовать в научном мероприятии, связанное с недооценкой своих сил.

Но мы видим и готовность студентов самостоятельно изучать интересующую их проблему, обращаясь к преподавателю с целью редактирования текста, уточнения направления исследования «Изучал, делал перевод, и преподаватель уже оценивала работу, которая была проведена, насколько она соответствовала действительности».

Выделим этапы научно-исследовательской работы респондентов при поддержке научного руководителя:

- формулировка идеи;
- изучение зарубежного / отечественного опыта проблемы;
- определение актуальности проблемы;
- составление списка литературы;
- изучение теоретико-методологической базы исследования;
- сбор примеров;
- составление классификации / осуществление перевода;
- подготовка презентации;
- выступление / защита работы.

Перечисленные этапы работы соответствуют компонентам исследовательской деятельности обучающихся (деятельность учащихся, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением):

- 1) постановку проблемы;
- 2) изучение теории, посвященной данной проблематике;
- 3) подбор методик исследования и практическое овладение ими;
- 4) сбор собственного материала, его анализ и обобщение;
- 5) научный комментарий;
- 6) собственные выводы [6].

Для получения максимального результата от изучения иностранным языком и научно-исследовательской работы целесообразно обратиться к

методу проектов, который позволяет привлечь студентов к изучению важных вопросов.

В условиях резко меняющихся мировых тенденций (информационных, экономических, политических) можно выделить следующие причины широкого распространения данного метода:

- необходимость не столько передавать студентам сумму знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений;
- актуальность широких человеческих контактов, знакомства с разными культурами, разными точками зрения на одну и ту же проблему;
- значимость для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения [1].

Метод проектов отвечает требованиям подготовки современного специалиста, сочетающего в себе функции творца, исследователя, качественно-го исполнителя.

Использование метода проектов на занятиях иностранным языком позволит студентам участвовать в значимых для них проектах, требующих критического мышления, творчества и общения, чтобы решить поставленные задачи. Делая обучение практически значимым, студенты видят смысл освоения компетенций, прописанных в государственных стандартах их специальности. Преподаватель оценивает не только академический уровень знаний студентов, участвующих в проекте, но и умение и готовность использовать знания при решении реальных жизненных проблем [10].

13.2. Рекомендации по использованию метода проектов на занятиях иностранным языком

Существует ряд определений метода проектов. Рассмотрим некоторые из них.

Институт образования «Buck Institute for Education» определяет проектное обучение как систематический метод обучения, при котором студенты получают знания и навыки, работая определенный отрезок времени, с целью исследовать и ответить на сложный (комплексный) вопрос, проблему [11].

Отдел технологий образования (Educational Technology Division (2006)) рассматривает проектное обучение как особый способ преподавания, отличный от традиционного, который осуществляется за определенный отрезок времени с использованием межпредметных связей, сфокусированный

(направленный) на студентов, которые занимаются исследованием вопросов реальной жизни. Данный способ ставит студента на позицию исследователя, и дает возможность синтезировать, осмыслить информацию [12].

Wurdinger, Haar, Hugg and Bezon (2007) определяют проектное обучение как метод обучения, где педагог направляет студента в процессе решения проблемы, который включает в себя выявление проблемы, разработку плана, проверка плана на соответствие реальности, анализ своей деятельности во время работы над проектом и на этапе его завершения [12].

INTEL (Integrated Electronics Corporation, 2004) активно продвигающий информационные технологии в проектное обучение определяет характеризует его как учебную модель, которая вовлекает студентов в процесс исследования сложных реальных проблем. Проекты осуществляются для активизации учебных возможностей студентов и могут затрагивать различный спектр предметов на разных ступенях обучения. Проекты рождаются из сложных вопросов, которые нельзя решить традиционным заучиванием предмета. Студент принимает активное участие в принятии решений, выступает в роли исследователя, документалиста [12].

Полат Е.С. под методом проектов понимает совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ организации процесса познания; метод обучения [5].

Обратимся к опыту работы института образования «Buck Institute for Education (BIE)», который на протяжении 25 лет продвигает идеи проектного обучения на разных ступенях обучения и по разным областям знания, а также оказывает методическую и консультативную помощь педагогам.

Основываясь на опыте преподавателей, реализующих проектное обучение, BIE выделяет следующие элементы проектной деятельности:

- ключевые знания, понимание, навык успеха (проект всегда направлен на реализацию образовательных целей, включая содержание и навыки, предусмотренные стандартом дисциплины и специальности в целом: критическое мышление, сотрудничество, самоуправление);
- проблемный вопрос (проект ограничен проблемным вопросом, который необходимо решить / найти ответ на определенном уровне);
- постоянный запрос (студенты участвуют в постоянном процессе постановки вопроса, поиска ресурсов и использования информации);
- достоверность (проект имеет реальные условия, инструменты и задачи, стандарты качества или затрагивает личные интересы / проблемы студентов из жизни);
- выбор студента (студенты непосредственно принимают решения о том, как и что, создавать);
- рефлексия (студенты и преподаватели размышляют о процессе обучения, эффективности своих запросов в ходе выполнения проекта, о качестве работы, препятствиях и способах их преодоления);

- критика и проверка (наличие обратной связи для усовершенствования процесса получения ответа на проблемный вопрос и результата);
- общественный продукт (студенты делают свой проект достоянием общественности по средствам презентации за пределами аудитории, например, конкурсы конференции).

Планирование работы над проектом можно сформулировать тремя основными пунктами:

1. Постановка движущего вопроса (позволяет изучить студентам область их интересов, параллельно развивая необходимые навыки и знания).
2. Проектирование конечного результата (после постановки движущего вопроса преподаватель должен определить:
 - какой продукт студенты получают по завершению проекта (например, постер, статья, веб-сайт, видео, эссе и т.д.);
 - кто является потребителями окончательного проекта / результата (например, сокурсники, родители, общественные активисты, городское правительство и т.д.);
 - систему оценивания продукта / результата).
3. Распределение обязанностей [9].

Все больше преподавателей на своих занятиях обращаются к проектному обучению, так как в ходе проектной деятельности:

- студенты занимают активную образовательную позицию;
- по завершению проекта знания студентов по исследуемой проблематике становятся более глубокими и сохраняются дольше, чем при традиционном заучивании, так как студенты могут применить на практике полученные навыки и продукт своей работы;
- проектная деятельность формирует и развивает навыки необходимые для плодотворной учебы в вузе и последующей трудовой деятельности (студенты учатся проявлять инициативу и брать на себя ответственность, формируют чувство уверенности в себе при решении проблем, учатся сотрудничеству и работе в команде, а так же самоорганизации);
- метод проектов отвечает современным стандартам применения знаний и навыков;
- возможность использования современных технологий (технических средств) не только для поиска информации, но и для более эффективного сотрудничества, связи с экспертами, партнерами, аудиторией;
- обучение становится более приятным и полезным (преподаватель работает более тесно со студентами, подталкивая к более качественному выполнению работы);
- осуществляется связь с сообществами и реальным миром [11].

Существует ряд советов для преподавателей, как получить более эффективный результат от внедрения метода проекта в образовательный процесс:

1. «От малого к большому». Начинайте работу со студентами с мини-проектов постепенно переходя на более крупные. Небольшими проектами легче управлять и вписывать в плотный учебный график. Такие проекты позволяют преподавателю мобильно выявлять и устранять пробелы.
2. Работа в малых группах. Малые группы (3-6 человек) позволяют более тесно общаться во время подготовки проекта и уменьшают участникам возможность уклоняться от своих обязанностей. Так же малой группе легче собраться вместе для обсуждения вне занятий.
3. Журнал размышлений. Ведите журнал, где будите отражать успешные моменты проекта и пересматривать аспекты, которые не работают.
4. Сотрудничество с внешним миром. При планировании и реализации проекта преподавателю и студентам целесообразно сотрудничать с коллегами, членами общественных организаций, родителей и администраторов. Это обеспечивает моральную поддержку, снижает индивидуальную нагрузку преподавателя и соединяет студентов с заинтересованными сторонами.
5. Эффективное использование технологических ресурсов. Под технологическими ресурсами понимают систему и инструменты необходимые для эффективного производства или создания продукта / услуги. Они включают в себя энергию, информацию, людей, инструменты, машины, капитал и время.
6. Элементы самоуправления.
7. Time-management. Используйте принципы тайм-менеджмента при организации проектной деятельности студентов:
 - добавляйте 20 % времени больше, чем предполагалось для учета непредвиденных обстоятельств;
 - осуществляйте координацию сроков между этапами проекта;
 - предлагайте альтернативные предложения в ходе координации студенческого проекта;
 - поощряйте быстрый старт;
 - отбирайте качественные студенческие проекты, которые в будущем послужат примером и руководством выполнения проектов [9].

Задача преподавателя предоставить возможность всем студентам попробовать свои силы в научно-исследовательской работе в период обучения в вузе. С этой целью метод проектов можно использовать как форму промежуточного или итогового контроля знаний, которая проводится в виде конференции (выступление с последующими вопросами от аудитории). Лучшие работы участвуют в научных мероприятиях более высокого уровня (общевузовская конференция и выше).

Приведем примеры тем проектов по различным направлениям подготовки, которые мы используем на занятиях иностранного языка (английский язык) на основе междисциплинарных, тематических блоков:

1. Ретроспективный анализ развития менеджмента (в западных странах и России). Студенты делятся на группы по 3 человека и рассматривают этапы развития менеджмента, анализируют научную, экономическую и политическую базы для каждого этапа, приводят его плюсы и минусы, проводят параллель с современностью.
2. Анализ системы управления компаниями. Студенты выбирают компанию, дают историческую справку, анализируют миссию компании, структуру компании, влияние внутренних и внешних факторов, делают оценку уровня продаж, перспективы на будущее с учетом потребностей регионального рынка сбыта.
3. Анализ деятельности преступной группировки. Студенты выбирают организованную преступную группировку, действующую в их регионе. Дается краткая справка деятельности ОПГ, психологический портрет лидера, система управления и наказания в ОПГ, описание процесса расследования (если имеется информация), на чем были пойманы, какие проблемы и почему возникали в ходе следствия. Внесение своих предложений по осуществлению поиска доказательной базы с целью осуждений или защиты преступников (роль адвокат или прокурора).
4. Преступления «белых воротничков» в 21 веке. Студенты выбирают вид преступления, совершенного офисными работниками (не зависимо руководитель или подчиненный). Цель – дать краткую характеристику преступления, причины совершения. Внеси свои предложения по снижению рисков для предприятия или физического лица от данного преступления.
5. Инженерные решения при строительстве уникальных зданий. Студенты выбирают уникальное здание. Дается информация о дизайнерах и проектировщиках, назначении здания, как здание вписано в ландшафт, почему именно данное место размещения, какие материалы и инженерные решения использовались и почему, необходимо ответить на вопрос возможно ли использовать элементы постройки данного здания для нашей местности, на какие моменты опирались при выборе здания.

Метод проектов требует от студентов больших эмоциональных и интеллектуальных затрат. Уже на первом этапе работы студенты сталкиваются с рядом затруднений. Самым заметным является неопределенность в постановке движущего вопроса и размытым представлением о том, что от них требуется, хотя преподаватель подробно объясняет последовательность шагов, которые им необходимо пройти. Многие студенты пассивны на данном этапе работы.

Важным моментом в деятельности преподавателя стоит вопрос о том, как связать проблему с жизненным опытом студента. На занятиях иностранным языком процесс обучения направлен на формирование коммуникативной компетенции в профессиональной сфере, она в свою очередь, не является потенциальным реальным миром студента первокурсника. Основная цель обучающегося выполнить требования преподавателя с минимальной затратой своих усилий.

Работа в группе так же становится проблемой для многих студентов. Но они готовы приспособиться ради положительного результата (в учебном процессе – это итоговая оценка). Конфликтные ситуации возникали, как правило, из-за несвоевременного выполнения задания одним из участников проекта, и в ходе выстраивания межличностных отношений между юношами и девушками. В начале проекта девочки брали на себя роль лидера, мальчиков такое положение дел устраивало из-за нежелания перетруждаться, но в ходе проекта с появлением интереса, формированием собственных представлений и отношения к теме студенты-юноши не соглашались на роли второго плана, занимая активную позицию по решению проблем и созданию идей.

Отсутствие навыка научного подхода при работе с источниками информации привело к повторному поиску и увеличению времени работы. Студенты копировали фрагменты материал, не задумываясь о его смысле и назначении, ориентируясь на слова из темы проекта, не ставя вопросы, которые могли бы привести к более глубокому пониманию проблемы.

Не четкое распределение обязанностей между участниками проекта приводило в ряде случаев к дублированию проделанной работы.

Стоит отметить, что выполнение проектов пробуждает у студентов больший интерес к содержанию изучаемого раздела, чем классическая работа по выполнению заданий, предусмотренных учебником. Также улучшился процент посещаемости студентов, что привело к снижению пробелов в знаниях. Данный эффект можно объяснить необходимостью работать в команде, что способствует формированию чувства ответственности перед коллегами, и пониманием необходимости сдачи проекта в срок для получения положительной оценки всех участников проекта. Работа в группе улучшила процесс освоения знаний по иностранному языку у студентов с низким уровнем успеваемости, так как они могли организовывать свою деятельность в собственном темпе, выбирать источники информации, соответствующие их уровню владения иностранным языком, самостоятельно определяться с формой представления проекта (эссе, презентация, портфолио и т.д.).

Каждый мини-проект разрабатывается, чтобы помочь студенту в достижении целей и компетенций, предусмотренных в ходе реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

Центральными принципами, которыми руководствуемся при организации проектной деятельности студентов, являются:

- 1) обучение через проектирование решения реальных задач;
- 2) интеграция учебного процесса, направленного на изучение иностранного языка, в науку (научную работу);
- 3) формирование критического мышления у студентов;
- 4) акцент на совместное обучение (сотрудничество);
- 5) осуществление рефлексии для повышения качества обучения;
- 6) предоставление онлайн информационных ресурсов.

Одним из ответственных и проблематичных этапов при разработке проекта является финальная презентация. Зарубежные исследователи, в частности Мелинда Колк (специалист в области внедрения метода проектов и творческих технологий в процесс обучения), разделяют понятия презентация проекта и презентация знаний / обучения. Рассмотрим роль руководителя / преподавателя на конечном этапе реализации метода проектов.

В процессе подготовки проекта студенты постоянно получают обратную связь от коллег по команде, руководителя, других лиц, участвующих в проекте. Представление финального продукта (или идеи), созданного в процессе работы, это также один из способов получения обратной связи. Но для профессионального роста в ходе выполнения проекта не достаточно ограничиваться демонстрацией продукта. Презентация должна включать обмен информацией, знаниями, а не одностороннюю лекцию. В эффективной презентации каждый является участником: студенты, презентующие проект, аудитория, ведущий и т.д. До начала презентации озвучьте аудитории вопросы, на которые должны быть готовы ответить докладчики и слушатели. Наличие обратной связи должно стать нормой. На занятиях всегда уделяйте данному аспекту должное внимание [7].

Презентация знаний должна содержать следующие пункты:

- предмет содержания;
- планирование, организацию и реализацию проекта;
- как участники проекта осуществляли познавательный процесс во время работы над проектом;
- как их группа функционировала;
- как участники проекта работали в группе.

Для осуществления рефлексии можно предложить студентам поделиться информацией:

- чтобы участники проекта поменяли в своей работе, если бы представилась возможность повторить проект;
- что изменят в следующем проекте;
- чтобы изменили в своем продукте (идеи), если бы имели больше времени (один день, одну идею, один год).

Другой вариант – это попросить студентов оценить свою работу (в письменной форме) до презентации знаний. В этом помогут такие вопросы как:

- Можете ли вы поделиться чем-то, что вы узнали в ходе работы, но мы не увидим в конечном продукте?

- Ваш личный вклад в достижение успеха команды или проекта? Что Вы сделали, чтобы ваша команда отличалась от других?
- Какие препятствия вы преодолели на пути к успеху вашего проекта? Как вы их решили (индивидуально, совместно, процедурно)?
- Что вы «вынесли» из проекта? Какие наиболее важные вещи вы узнали в ходе выполнения проекта?

Аудитория должна быть готова задавать вопросы по содержанию проекта и его реализации. Так же слушателям необходимо высказывать свои наблюдения, размышления, идеи, в результате чего студенты учатся делиться своими знаниями.

Всегда спрашивайте у студентов чему они научились: предмет содержания, стратегии эффективных презентаций, оправданное использование технологий. Предлагайте поделиться мнениями о продукте (идеи): О чем вы думали во время просмотра презентации? Как продукт может вас заинтересовать, почему? Как он может быть пересмотрен или расширен?

Для развития навыков сотрудничества и ведения переговоров преподаватель может использовать такой инструмент как «Лист контроля эффективности сотрудничества». Его можно использовать для осуществления рефлексии по завершению каждого этапа проекта или единожды в конце всего проекта. Студенты просматривают список навыков совместной работы, оценивают свои навыки и навыки коллег по команде. Через повторное выполнение данного упражнения студенты смогут улучшить свои навыки совместной работы. Лист контроля эффективности сотрудничества может содержать оценочные позиции индивидуальной и командной работы. Ниже приведены примеры вопросов:

Ваш вклад в работу, выберите соответствующий пункт (Your contribution, select the appropriate item) (лист контроля предоставляется студентам на английском языке, пункты со звездочкой – исключительные навыки сотрудничества).

1. Обязанности (Responsibility):

- а) подготовлен и готов к работе (Prepared and ready to work);
- б) имею возможность ходить на встречи (Available for meetings);
- в) не опаздывать (On time);
- г) общаться с командой (Communicates with team);
- д) выполнять свои обязанности без напоминаний (Do what you are supposed to do without reminders);
- е) завершать задания в срок (Completes tasks on time);
- ж) прислушиваетесь к комментариям членов команды, чтобы улучшить свою работу (Listens to feedback from team members to improve work);
- з) делать больший объем работы, чем необходимо* (Does more than you have to do);

- и) обращаться за дополнительными комментариями (критикой) для улучшения работы*(Asks for extra feedback to improve work);
 - к) другое (Other).
2. Работа в команде (Teamwork):
- а) помогаете решать проблемы (Help to solve problems);
 - б) сосредоточены и организованы (Stay focused and organized);
 - в) справляетесь конфликтными ситуациями (Manage conflicts);
 - г) делитесь идеями (Share ideas);
 - д) даете полезные, конкретные советы для улучшения работы, оказываете поддержку (Give useful, specific, and supportive feedback to improve work);
 - е) предлагаете помощь (Offer to help others);
 - ж) предпринимаете шаги по оказанию помощи, когда кто-то из членов команды отсутствует* (Steps in to help when a team member is absent);
 - з) замечаете затруднения коллег по команде, помогаете прояснить ситуацию* (Notifies if a team member does not understand and helps to clarify);
 - и) и) другое (Other).
3. Отношение (Respect):
- а) внимательно слушаете коллег: не перебиваете, ждете своей очереди (Listen carefully to all teammates: do not interrupt, waits to speak);
 - б) вежлив и добр ко всем участникам команды (Polite and kind to all teammates);
 - в) призываете членов команды уважать друг друга* (Encourages the team to respect each other);
 - г) призываете членов команды использовать свои сильные стороны* (Encourages all team members to use their strengths);
 - д) другое (Other).
4. Над чем вам необходимо работать? Как это можно улучшить? (What is one area that you need to work on? How can you improve it?) [8].

Аналогичный список позиций предоставляется для оценки работы членов команды.

Преподаватель (руководитель) должен высказывать свое мнение о продукте, студенческой презентации, рассуждениях аудитории. Также необходимо выделить проблемы или события, которые произошли с участниками проекта в ходе его выполнения. Задавайте уточняющие вопросы для дальнейшего обсуждения в группе.

Необходимо внимательно слушать критику и вопросы аудитории, это позволит вам выделить ключевые элементы для проведения и улучшения последующих проектов.

Во время защиты проекта записывайте общие вопросы, темы, идеи на видное место, куда каждый студент сможет обратиться при формировании собственного отношения, обратной связи.

Форма защиты презентации не должна ограничиваться устным выступлением или слайд-шоу. Представление своих проектов студенты могут осуществлять через небольшие дискуссионные группы, на совместных встречах, мини выставках, конференциях. Можно разделить презентацию продукта и презентацию знаний, так как они могут иметь разные цели. Например, защита проекта на занятии для преподавателя и одноклассников, и защита того же проекта на конференции. На конференции внешними комиссия / члены жюри оценивают продукт / результат, соответственно акцент делается на продукте, на занятии оценка осуществляется преподавателем, которого интересует процесс получения знаний в ходе работы над проектом [7].

Одним из препятствий для того, чтобы говорить на иностранном языке, часто является неумение слушать собеседника, то есть воспринимать и понимать то, что говорится. Выстраивая презентацию знаний, полученных в процессе работы, в виде обратной связи между участниками проекта и слушателями преподаватель иностранного языка предоставляет студентам практику живого общения, что со временем снимает психологический барьер боязни говорить на иностранном языке.

Большинство преподавателей иностранных языков считают большой роскошью применение метода проектов на своих занятиях. Такое отношение возникает из-за малого количества часов, отводимых на аудиторные занятия (1 год обучения по 51 часу в семестр). А также недооценкой возможности формирования языковой коммуникативной компетенции (основная часть усилий студентов направлена на поиск решения движущего вопроса и создание реального продукта, а не на практику общения).

В свою очередь реализация метода проектов на занятиях по иностранному языку позволяет студентам:

- интегрировать и синтезировать навыки из разных предметов, чтобы решить сложные проблемы реального мира,
- направить свои силы на активное обучение, а не на пассивное восприятие информации.

Существующая система организации учебного процесса в вузе не соответствует требованиям общества к подготовке современного специалиста, так как используются методы и формы обучения, не позволяющие влиять на содержание и темп своего образования.

Система преподавания в высших учебных заведениях сосредоточена на механическом запоминании, а не синтезе знаний. Научно-исследовательская работа, призванная развивать творческий потенциал студентов, формализована, сводится к выполнению курсовых, дипломных работ/проектов и их презентацией на конференциях.

Проектное обучение дает возможность связывать информацию из разных областей науки (истории, экономики, политики, искусства) в одну тему, ставит теорию в реальные условия. Студенты могут, таким образом, развивать свои навыки рассуждения и находить творческое решение на вопросы, которые не имеют четкого ответа. Как результат мы получаем самостоятельную, саморазвивающуюся личность, готовую к творческому преобразованию себе и окружающего мира.

Библиографический список к главе 13

1. Демченко С.В. Метод проектов и его применение в обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metod.sch61.edusite.ru/p17aa1.html> (дата обращения: 5.06.2011).

2. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Пашенкова. – Ижевск, 2001.

3. Крецул Р. Практика многоступенчатого интервью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://referent.mubint.ru/8/4340> (дата обращения: 15.06.2012).

4. Лайл М. Спенсор-мл. и Сайн М. Спенсор. Компетенции на работе: пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.

5. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wiki.iteach.ru/images/4/4e/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%1.pdf> (дата обращения: 15.08.2015).

6. Frank Moti and Barzilai Abigail. Project-Based Technology: Instructional Strategy for Developing Technological Literacy [Электронный ресурс] // Journal of Technology Education. Volume 18, Number 1. Fall 2006. – Режим доступа: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v18n1/frank.html> (дата обращения: 8.07.2010).

7. Kolk Melinda. Project-based Learning and Presentations [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://creativeeducator.tech4learning.com/2014/articles/PBL-and-Presentations> (дата обращения: 1.09.2015).

8. Mendizza Joseph Christopher. project based learning for students with mild to moderate learning disabilities with an emphasis on economics curricula. – California State University, Northridge, 2012.

9. Planning for success. Gail Dickinson and Julie K. Jackson [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.txstate.edu/ci/people/faculty/Dickinson/contentParagraph/02/document/Dickinson+1.pdf> (дата обращения: 31.08.2015).

10. Project based learning and New Tech Network [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newtechnetwork.org/about/project-based-learning> (дата обращения: 3.09.2015).

11. Retiring Executive Director John Mergendoller predicts global growth for 'PBL movement' [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bie.org/about> (дата обращения: 25.07.2015).

12. Technology project based learning to enhance learner autonomy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ukessays.com/essays/education/technology-project-based-learning-to-enhance-learner-autonomy-education-essay.php> (дата обращения: 3.09.2015).

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЯТЬ
ИСТОРИЮ СВОЕЙ СТРАНЫ НА АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ (К 70-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ
ВО ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ)**

War is what happens when language fails.

Margaret Atwood

(Войны начинаются тогда, когда люди не могут договориться)

Краткая аннотация инновационного проекта

Название проекта: «Совершенствование социокультурной компетенции учащихся через формирование умения представлять историю своей страны на английском языке»

Разработчик проекта: Лемберг Светлана Николаевна

Название образовательного учреждения: «Средняя образовательная школа № 33 с углубленным изучением английского языка» г. Озёрска.

Вид проекта:

- информационный (так как доминирующей деятельностью является сбор информации и её анализ);
- межпредметный (затрагивает вопросы нескольких областей знаний, в том числе английский язык, история, обществознание);
- долгосрочный (сентябрь 2009 – декабрь 2015).

Обоснование необходимости инновационного проекта

В эпоху глобализации и развития интеграционных процессов представители различных наций вступают все в более тесные связи и межличностные взаимодействия. Школа XXI века должна учитывать, что люди живут и трудятся в многонациональной и поликультурной среде. В настоящий момент особую важность в языковом образовании приобретает необходимость в формировании у учащихся основной и средней школы коммуникативной компетенции, а также *социокультурной компетенции* как неперенной составляющей. Сформированность социокультурной компетенции как способности понять и принять другую культуру становится необходимым условием успешной коммуникации в современном мире.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года указано, что у выпускников должно быть сформировано умение

использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для общения с представителями других культур, ориентации в современном поликультурном мире, изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других народов, для ознакомления представителей зарубежных стран с культурой, историей и достижениями России.

Бесспорно, для учащихся очень важно обладать знаниями о культурном наследии англоязычных стран и их вкладе в развитие мировой культуры, знаниями социальной системы страны / стран изучаемого языка, знаниями национальных реалий, важнейших исторических событий, но мой проект касается умения представлять свою страну, ее культуру и историю в условиях межкультурного общения.

Нужно отметить, что данный проект реализует требования Федерального государственного образовательного стандарта в отношении формирования у учащихся нравственных качеств, личностных и метапредметных результатов, которые как раз и обеспечивают общую и гражданскую культуру личности, ее гражданскую позицию. Это было бы невозможно без знаний исторических событий.

Важным фактором формирования социокультурной компетенции является применение новых технологий обучения. Как показывает педагогический опыт, технология критического мышления, проектная деятельность, обучение в сотрудничестве и игровые технологии, технология развивающего обучения развивают интерес к иноязычному общению, расширяют его предметное содержание. При формировании социокультурной компетенции очень актуально также использование информационно-коммуникационных технологий.

В настоящий момент проектная методика считается очень продуктивной, так как она создает уникальную возможность для личностного роста учащихся, ориентирует их на раскрытие творческого потенциала и развитие познавательных интересов.

Программа проекта в соответствии с ФГОС НОО развивает способности ребёнка и формирует такие универсальные учебные действия, как планирование, прогнозирование, целеполагание, контроль, оценка, коррекция, саморегуляция, формируя коммуникативные и социальные навыки для успешного интеллектуального развития личности. Проблемное обучение в рамках проекта проходит индивидуально и в группах, краткосрочно и долгосрочно. Аргументированная защита своей концепции, оценка работы по обозначенным критериям дают бесценный опыт публичных презентаций.

Приняв во внимание все перечисленное, в год празднования 65 годовщины окончания Великой Отечественной Войны (2009 год) методическим объединением нашего учебного заведения был запланирован и проведен проект, посвященный участию нашей страны во Второй мировой войне. Во

время работы мы столкнулись с рядом трудностей. Рассмотрим причины затруднений.

Во-первых, учащимся не хватает словарного запаса, что бы обсуждать военные действия, так как нет системности в формировании лексических навыков данной терминологии.

Во-вторых, учебно-методические комплексы предоставляют не достаточно фактического материала по истории России на английском языке, поэтому учащимся трудно находить описание событий на соответствующем им уровне владения иностранным языком. Точка зрения иностранных же источников не всегда объективна.

В-третьих, отмечается низкий уровень знаний исторических событий 1939-1945 годов, особенно о взаимодействии стран-союзников.

В-четвертых, умение представлять свою страну сформировано не в достаточной мере. Другими словами, учащиеся свободнее говорят на английском языке о реалиях жизни в англо-говорящих странах, а при описании собственной страны испытывают затруднения.

Практика показывает, что использование даже самых эффективных методик преподавания само по себе не обеспечивает желаемого образовательного результата. Как правило, при этом достигается только локальный обучающий или развивающий эффект.

Несогласованность вводимых локальных изменений образовательного процесса вступает в противоречие со всей образовательно-организационной системой.

Данные противоречия и определили выбор темы долгосрочного проекта: «Совершенствование социокультурной компетенции учащихся через формирование умения представлять историю своей страны на английском языке (к 70-летию Великой Победы России во Второй мировой войне)». Разработка данной темы обусловлена стремлением найти пути разрешения возникших противоречий и потребностью практики.

Цели и задачи инновационного проекта

Цель проекта: создание педагогических условий, необходимых для формирования умения представлять культуру и историю своей страны (период Второй мировой войны) на английском языке.

Предмет – деятельность учителей, направленная на формирование у учащихся умения обсуждать события Второй мировой войны на англ. языке.

Гипотеза – предполагаем, что созданные педагогические условия, в частности метод проектов, будут способствовать формированию умения представлять культуру и историю своей страны (период Второй мировой войны) на английском языке и способствовать совершенствованию универсальных учебных действий, то есть создаст возможности выработать у учащихся навыки и умения (интеллектуальные, творческие и практические), которые проявятся в:

- повышению у детей и подростков интереса к изучению истории своей страны на иностранном языке;
- овладении теоретическими и практическими умениями исследовательской деятельности.

Предполагаем, что данный проект будет способствовать у **педагогов**:

- повышению интереса к осуществлению инновационной деятельности;
- росту компетентности;
- росту уровня профессиональных навыков и умений;
- творческому росту.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

1. Формировать у учащихся нравственных качеств, которые обеспечивают общую и гражданскую культуру личности, ее гражданскую позицию, такие как, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России. Привить учащимся неприятие фашизма.
2. Ознакомиться с существующим опытом применения метода проектной деятельности для совершенствования социокультурной компетенции в отечественной практике и адаптировать успешный опыт к условиям школы с углубленным изучением английского языка.
3. Создать библиотеку и медиатеку материалов, касающихся участия страны во Второй мировой войне на английском языке, и помогающие сформировать лексические навыки по теме: «Война».
4. Формировать у учащихся представления о проектной работе, то есть формировать навыки планирования, сбора и обработки информации; и формировать умения анализировать, составлять отчет, оформлять сноски;
5. Формировать позитивное отношение к работе, развивать умение работать в коллективе, воспитывать добросовестное отношение к работе.

Для решения поставленных задач использовался комплекс **методов**:

- **теоретических** (анализ философской, научной педагогической, психологической и методической литературы; анализ образовательных стандартов, программ и учебно-методических комплексов, издаваемых в нашей стране и иностранных издательств; изучение нормативной и программно-методической документации РФ об образовании);
- **эмпирических** (систематические наблюдения в школьной практике, собеседование, анкетирование, интервьюирование, обобщение педагогического опыта).

Ожидаемый результат – повышение уровня сформированности умения учащихся представлять свою страну и обсуждать события Второй мировой войны на английском языке.

Риски проекта (SWOT анализ):

- **Внутренние силы**, поддерживающие проект: готовность учителей к участию в проекте, к самоанализу своей деятельности, стремление изменить окружающую действительность к лучшему.
- **Внешние силы**, поддерживающие проект: идея образования и воспитания в основополагающих документах в области образования, социальный заказ страны – воспитание российской гражданской идентичности, требования Федерального государственного стандарта (ФГОС), требования конкурсов, грантов.
- **Внутренние сопротивления**, которые может встретить автор проекта: отсутствие мотивации других участников, страх перед нововведениями, заниженная самооценка участников проекта, отсутствие критериальной базы определения эффективности данного проекта.
- **Внешние слабости**: отсутствие качественных материалов для учащихся по теме проекта, так как большинство из зарубежных источников не объективны в оценке событий военных лет.

Основное содержание инновационного проекта

В 2009 году методическим объединением учителей английского языка нашей школы было принято решение об организации долгосрочного проекта, посвященного участию России во Второй мировой войне. Хочется отметить учителей английского языка, поддержавших идею данного проекта: Т.И. Сатонина, В.Н. Смагина, Е.Я. Зинина, З.Г. Кулешова, Т.С. Батова, Н.В. Голованова.

Каждый учебный год в мае учителя английского языка проводят уроки, посвященные Второй мировой войне. Нужно отметить, что в данном проекте участвуют все учащиеся с 5 по 11 классы в течении уже 4 лет. Системный подход обеспечивает достижение планируемых результатов.

Первым этапом является ознакомление учащихся с уже готовым текстом. Учителями школы была создана целая коллекция материалов, касающихся участия страны во Второй мировой войне на английском языке. Коллекция материалов создавалась с учетом возрастных особенностей детей, соблюдая принцип «от простого к сложному».

Целесообразно отказаться от традиционной формы чтения и перевода текстов и основная часть материала предлагается с использованием технологии ТРКМЧП (развития критического мышления через чтение и письмо) и технологии продуктивного чтения. Эта технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения. Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: вызов – осмысление – рефлексия. **Вызов** позволяет:

- актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по теме;
- вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности;

- сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы;
- побудить ученика к активной работе на уроке и дома.

На стадии вызова происходит актуализация имеющихся знаний по объявленной теме, т.е. еще до знакомства с текстом ученик начинает размышлять по поводу конкретного материала.

Осмысление позволяет ученику получить новую информацию, осмыслить ее; соотнести с уже имеющимися знаниями; искать ответы на вопросы, поставленные в первой части занятия. На стадии осмысления происходит непосредственная работа с текстом – чтение, которое сопровождается действиями ученика. Учащимся предлагается большое количество приемов ТРКМЧП, например составление сводных таблиц (способствует выявлению основных понятий, ключевых слов тем с последующим их сравнением). Другие приемы включают в себя поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы, решение верно или неверно утверждение, задание закончить предложение (особенно используя слово because) и др. В результате этого ученики получают новую информацию, соотносят новые и имеющиеся знания, систематизируют полученные данные.

Необходимая стадия – рефлексия. Здесь основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации и присвоение нового знания, новой информации учеником.

Контроль понимания осуществляется с помощью тестов и устного опроса. Многие тесты составлены в формате ГИА и ЕГЭ, что способствует подготовке учащихся к успешной сдаче экзаменов.

На следующем этапе учащимся предлагаются упражнения, которые помогут совершенствовать лексические навыки. Эти упражнения соответствуют возрасту учащихся и разнообразны. Например, подобрать синонимы / антонимы, вставить новые слова, подходящие по смыслу, образовать однокоренные слова (экзаменационное задание) и т.д.

На этом этапе нами в работе широко используются презентации, выполненные в программе Power Point педагогом совместно с учащимися. Презентации выполняют несколько функций. Во-первых, они иллюстрируют события, предложенные для обсуждения. Кроме того, презентации являются опорой при дискуссиях, на их основе строятся упражнения. Медиа-тека постоянно обновляется и совершенствуется.

Анализируя многолетние результаты можно прийти к выводу, что данная система позволяет учащимся совершенствовать лексические навыки и овладеть базовыми знаниями об истории России на англ. языке. Наблюдается улучшение качества выполнения подобных заданий и отметки за тесты и контроль сформированности навыков устной речи подтверждают это.

После того, как учащиеся получили возможность без трудностей обсуждать события военных лет, мы переходим к третьему этапу, когда для совершенствования социокультурной компетенции используется проектная

деятельность учащихся. Учащиеся делятся на небольшие группы (2-3 человека) и работают самостоятельно над выбранными темами. Следует отметить, что роль учителя в группах зависит от уровня сформированности навыков проектной работы.

Эффективность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности, он позволяет решать задачи развития творческих возможностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию.

Следовательно, речь идет об определенной организации содержания обучения и когнитивной деятельности учащихся, которая бы облегчала и ускоряла овладение знаниями, активизировала процесс их усвоения, обучала школьников приемам самостоятельной работы с учебным материалом и информацией, способствовала формированию у них информационной и коммуникативной компетенций.

Массовое внедрение компьютеров в учебный процесс, и постоянно возрастающие информационные потоки открывают широкие возможности для использования этого метода.

Другими преимуществами метода проектов являются следующие моменты:

- во-первых, реализуются различные подходы, а именно коммуникативный подход, системно-деятельностный подход (знания не преподносятся в готовом виде, учащиеся получают информацию, самостоятельно участвуя в исследовательской деятельности), а также принцип вариативности (формирование учащимися способностей к выбору вариантов), принцип творчества (приобщение учеников к творческой деятельности), а также дифференцированный подход, предполагающий учёт уровня обученности школьников. Также, разумно использовать партисипативный подход, предложенный и в дальнейшем разработанный Е.Ю. Никитиной. Партисипативность предполагает взаимодействие (а не воздействие) педагогов и школьников для выработки и реализации совместного решения коммуникативной ситуации, которое является субъект-субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности школьников.
- во-вторых, метод проектов можно использовать на любом этапе обучения с учащимися любого уровня языковой подготовки для развития основных компетенций, в том числе и коммуникативной как на уроках, так и во внеклассной работе;
- в-третьих, основа метода проектов как личностно-ориентированной педагогической технологии заключается в признании уникальной сущности каждого ученика и его индивидуальности.

Для эффективного использования метода проектов необходимо учитывать следующие общедидактические требования.

1. Наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для её решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Структурирование содержательной части проекта (с оценением промежуточных результатов).
4. Использование исследовательских методов; определение проблемы, вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования.
5. Самостоятельная деятельность учащихся, в том числе индивидуальная, парная, групповая.
6. Оформление конечных результатов, их презентация, анализ, подведение итогов, выводы, рефлексия.

Приведем примеры тем проектных работ для учащихся разных классов. Учащиеся пятых классов собирают материал о своих родственниках, участвовавших в Великой Отечественной войне и готовят сообщения о них на английском языке. Личная заинтересованность каждого, а также привлечение родителей и родственников старшего поколения позволяет реализовывать требования ФГОС.

Учащиеся шестых классов работают над проектами, посвященными героям Великой Отечественной войны. А ученикам седьмых классов предлагается собрать материал о городах-героях. Тематика для учащихся восьмых классов – это величайшие битвы Великой Отечественной войны.

2015 год – год празднования 70-ой годовщины Победы СССР в Великой Отечественной войне и в рамках инновационного проекта нами запланирован и реализован проект, рассчитанный на учащихся 9-11 классов. На уроках английского языка и в рамках курса технологии выработки страноведческих навыков мы рассмотрели вопросы участия разных стран во Второй мировой войне, вопросы сотрудничества союзников во время войны, например ленд-лиз, Тегеранская конференция, встреча в Ялте, открытие второго фронта и встреча на Эльбе и многие другие. Сбор и анализ информации завершился научно-практической конференцией, посвященной вопросам сотрудничества во время Второй мировой войны.

Хочется отметить сложившуюся в нашем образовательном учреждении традицию выступать на уроках и классных часах с наиболее запоминающимися и информативными проектами. Под руководством учителя лекторская группа готовит краткое и выразительное выступление, сопровождающееся презентацией или фильмом, и знакомит учащихся других классов с результатами своего творчества.

Разработаны и постоянно совершенствуются тесты, направленные на проверку умений устной и письменной речи, на знание исторических фактов.

Большое внимание уделяется разработке **критериев оценивания** результатов проектной деятельности учащихся. На разных стадиях используются разные способы оценивания. Разработаны критерии оценивания страноведческого проекта для учащихся 5-8 и 9-11 классов. Ученики старших классов участвуют в оценивании своих товарищей по предложенной схеме.

Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта предлагает при оценке достижений учащихся обращать внимание на три составляющие качества образования: предметно-ориентационную, деятельностно-коммуникативную и ценностно-ориентационную. Для определения уровня достижений учащихся необходимо иметь шкалу показателей развития учебных навыков и критериев, по которым можно оценивать сформированность ключевых компетенций. Данная шкала достижений и критерии оценок достижений помогут учащимся и учителю проследить за формированием и развитием у обучающихся проектной деятельности как ведущей на этапе основной школы.

Выделяется три уровня сформированности компетентности:

- выше среднего;
- средний;
- ниже среднего.

При мониторинге достижений учитываются следующие показатели проявления компетентности.

Предметно-информационная составляющая:

1. Умение оперировать основными терминами и знание фактического материала по теме проекта.
2. Знание существующих точек зрения, касающихся данной проблемы и способов ее решения.
3. Использование различных источников информации и умение ссылаться на них.

Деятельностно-коммуникативная составляющая:

1. Умение выделять проблему и обосновывать ее актуальность.
2. Умение формулировать цель и задачи проекта.
3. Умение выявлять причинно-следственные связи, приводить аргументы и иллюстрировать их примерами.
4. Умение сравнивать, сопоставлять, обобщать и делать выводы.
5. Умение соотнести полученный результат с поставленной целью.
6. Умение находить требуемую информацию в различных источниках.
7. Умение говорить свободно, грамотно и эмоционально.

Ценностно-ориентационная составляющая:

1. Осознание актуальности темы и практической значимости своей работы.
2. Выражение собственной позиции, умение обосновать ее.
3. Умение оценивать достоверность полученной информации.

4. Умение эффективно организовать индивидуальное информационное и временное пространство.

Кроме того, часто применяются самооценивание и взаимооценивание. Для самооценивания были сформулированы четкие критерии и с результатами для занесения в таблицу. При взаимооценивании участники комментируют работы друг друга по схеме: «что получилось хорошо, а что можно было сделать по-другому». Если работа группы представлена на всеобщее обсуждение и вклад каждого учащегося не виден со стороны, то необходимо групповое оценивание.

Предполагается фиксация комплекса показателей предметных, метапредметных и личностных результатов в рамках ученического портфолио.

Ресурсное обеспечение проекта

- Кадровое обеспечение проекта.

Проектная деятельность осуществляется учителем – предметником под руководством заместителя директора по учебно-воспитательной работе по английскому языку, а также при поддержке коллег.

- Нормативно-правовое обеспечение.

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).
2. ФГОС НОО (Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. N 373. Приказ Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. N 1241).
3. ФГОС ООО (Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. N 1897).

- Финансовое обеспечение и материально-техническое обеспечение реализации проекта.

Реализация инновационного проекта опирается на существующую материальную базу образовательного учреждения и не требует особых материальных затрат. Материально-техническая база проекта – АРМ (автоматизированное рабочее место) учителя: персональный компьютер с выходом в интернет, сканер, копировальная техника, медиапроектор. Необходимы программа для создания презентаций Power Point, программа Smart, программа создания фильмов Moviemaker и веб-сервис prezi.com.

- Информационно-методическое обеспечение проекта.

1. Публикации в СМИ, статьи в периодической печати о мероприятиях, проводимых в рамках инновационного проекта.

Целевая группа

Целевая группа, на которую рассчитан проект – это учащиеся основной и средней школы. Все учащиеся 5-11 классов вовлечены в проектную деятельность на протяжении всего периода обучения.

План реализации инновационного проекта

Этапы и сроки реализации инновационного проекта:

Проект реализуется в 2009-2015 годы в три этапа:

1-й этап – организационный (поисковый) (2009-2010 гг.):

- создание библиотеки и медиатеки материалов, касающихся участия страны во II мировой войне на английском языке, и помогающие сформировать лексические навыки по теме: «Война».

2-й этап – практический (сентябрь 2011 г. – май 2015 г.):

- реализация мероприятий, направленных на совершенствование социокультурной компетенции;
- апробирование педагогических технологий;

3-й этап – обобщающий (июнь-декабрь 2015 г.):

- анализ достижения цели и решения задач, обозначенных в инновационном проекте;
- реализация мероприятий, направленных на распространение полученных результатов.

Результаты и социальный эффект данного проекта

На сегодняшний момент в нашей школе находится целая библиотека материалов на английском языке по теме проекта. Часть материалов была опубликована на педагогических сайтах и в будущем планируется продолжать работу по изданию этих материалы в печатном / электронном варианте.

В ходе реализации проекта в 2014-2015 учебном году была создана методическая разработка, посвященная сотрудничеству СССР, США и Великобритании во время Второй мировой войны и планируется публикация на фестивале педагогических идей «Открытый урок», где мной уже опубликовано несколько сценариев проектов социокультурной направленности.

Кроме результатов – продуктов хочу отметить результаты-эффекты, то есть изменения, которые происходят в ходе реализации проекта.

Результаты тестов показывают, что у учащихся основной и средней школы нашего учебного учреждения сформировано умение говорить об исторических событиях, происходивших в своей стране на английском языке на уровне выше среднего.

Кроме того, я считаю, что проект способствует совершенствованию различных предметных результатов.

Научный подход, наличие эффективных форм работы, использование современных педагогических технологий при организации учебно-воспитательного процесса позволяют добиваться стабильной 100 % успеваемости учащихся.

Учащиеся применяют страноведческие знания и универсальные учебные действия и активно участвуют в дистанционных олимпиадах и конкурсах.

Без сомнения, данный проект способствует саморазвитию учащихся и формированию ценностно-смысловых установок, отражающих их социальные компетенции.

Учащиеся больше заинтересованы в выполнении рефератов, творческих, исследовательских работ, повышается качество выполненных проектов.

Инновационный проект способствовал и росту компетентности педагога. Появился еще один стимул осуществлять инновационную деятельность, участвовать в различных конкурсах, публиковать результаты своего труда, который приносит удовлетворение и радость от достигнутого.

Таким образом, проектная деятельность предоставляет возможность педагогу улучшить уровень профессиональных навыков и умений, а учащимся – учащимся совершенствовать коммуникативную компетенцию, в том числе и социокультурную, развивать умения основных видах речевой деятельности, развивать языковые средства и навыки пользования ими, так как благодаря общеучебным и специальным учебным умениям языковое образование становится более эффективным.

Перспективы развития проекта

С 2009 года контингент участников проекта расширился и сейчас все учителя английского языка нашей школы участвуют в данном проекте.

Мы полагаем, что предложенный проект не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Актуальной представляется работа по следующим направлениям:

- участие учащихся в научной деятельности по теме проекта;
- участие учеников в региональных/федеральных/международных проектах;
- дальнейшая разработка дидактического обеспечения проекта.
- совершенствование форм и методов языкового образования.

Перспектива дальнейшего продолжения проекта очевидна. Я предполагаю перспективу развития проекта в участие учеников в НОУ (научное общество учеников) и в международной образовательной и ресурсной сети iEARN, специализирующейся на международных образовательных проектах. А также в расширении технологического поля за счет использования технологий SMART Note book, веб-квест.

Библиографический список к главе 14

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с. – (Стандарты второго поколения).

2. ФГОС НОО (Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. N 373. Приказ Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. N 1241).
3. ФГОС ООО (Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. N 1897).
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
5. Блохин А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология [Электронный ресурс]: дисс. ... канд. пед. наук. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metod-proektov-kak-lichnostno-orientirovannaya-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 01.12.2013).
6. Гагарина А.Б. Проектная деятельность на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/uchiteljam-predmetnikam/inostranye-jazyki/proektnaja-dejatelnost-na-urokah-angliiskogo-jazyka.html>.
7. Лемберг С.Н. Метод проектов как средство совершенствования социокультурной компетенции учащихся основной и средней школы на уроках иностранного языка // Вестник Челябинского Государственного педагогического университета. – Челябинск, 2013. – № 10.
8. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
9. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
10. Сафонова В.В. Социокультурные аспекты языкового образования [Текст]. – М.: Еврошкола, 2008. – 77 с.
11. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 132 с. – (Школьное образование).
12. Проекты федерального государственного образовательного стандарта для старшей школы (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/>.
13. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст]: учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Олег Константинович Асекретов,
Борис Андреевич Борисов,
Нина Юрьевна Бугакова,
Станислав Александрович Горелов,
Елена Николаевна Гузеватова,
Нонна Викторовна Гуремина,
Станислав Иванович Джерелейко,
Виктор Алексеевич Дубчак,
Елена Владимировна Елисеева,
Ольга Алексеевна Заплатаина,
Светлана Николаевна Злобина,
Людмила Анатольевна Зятева,
Любовь Ивановна Карпович,
Нелли Александровна Клещева,
Анатолий Васильевич Козлов,
Светлана Васильевна Лаптева,
Светлана Николаевна Лемберг,
Лариса Юрьевна Лупоядова,
Сергей Григорьевич Малинников,
Елена Александровна Мартынова,
Людмила Сергеевна Митюченко,
Николай Германович Михайлов,
Олег Геннадьевич Михайлов,
Михаил Юрьевич Никифоров,
Анна Олеговна Носенко,
Галина Владимировна Петрук,
Дарья Феликсовна Романенкова,
Наталья Анатольевна Романович,
Ольга Салихьяновна Тамер,
Ирина Ивановна Щерба**

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

КНИГА 16

Монография

Подписано в печать 11.10.2015. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. Печ. л. Заказ

Отпечатано в типографии
ООО Издательство «СИБПРИНТ»
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39