

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета

Сборник научных статей
Выпуск 2

Петрозаводск
Издательство ПетрГУ
2014

УДК 371
ББК 74.04
Н537

*Рекомендовано к печати Научно-методическим советом
Института непрерывного образования от 12.12.2014 г.*

Научный редактор
доктор педагогических наук, профессор *И. А. Колесникова*

Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета : сборник научных статей / науч. ред. И. А. Колесникова ; ПетрГУ. – Петрозаводск : Издательство ПетрГУ, 2014. – Вып. 2. – 348 с. : рис., табл., схем.
ISBN 978-5-8021-2401-7

В сборнике представлены научные статьи преподавателей Петрозаводского государственного университета, обобщающие опыт вуза в организации непрерывного образования.

Сборник адресован преподавателям высшей школы, исследователям непрерывного образования, руководителям и специалистам управления системы образования.

ББК 74.04
УДК 371

Издается в рамках реализации комплекса мероприятий Программы стратегического развития ПетрГУ на 2012–2016 гг.

ISBN 978-5-8021-2401-7

© Петрозаводский государственный
университет, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

I. ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ.....9

Поташева О. В., Морошкина М. В.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕРРИТОРИИ9

Кузнецова Н. Ю.

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ В ВУЗАХ СЕВЕРО-
ЗАПАДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА17

Скорикова Н. С., Новичонок А. О.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО АСТРОНОМИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
НЕПРЕРЫВНОСТИ.....27

Игнашёва В. Ю.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....39

Рязанцев П. А., Первунина А. В.

СТРУКТУРА НЕПРЕРЫВНОГО ГЕОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ.....54

Белоусова Г. П.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ
«СЕВЕРЯН» ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ ЛИЦЕЯ В ВУЗ НА ОСНОВЕ
ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ59

Колупаева Т. А., Кудряшова С. А., Пашкова И. Г.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕТРГУ	67
---	----

Раевская Е. А.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЕТРОЗАВОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА).....	72
--	----

Галашова Е. С., Кирилина В. М., Смирнова Л. Е., Кивер Е. Н.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ЧЕТВЕРТОГО КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ПРОДОЛЖЕНИЮ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО, ПОСЛЕВУЗОВСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
---	----

Кренёва И. В.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНОЙ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	101
--	-----

Сухоруков А. С.

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	116
---	-----

Коновалов А. П.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ПРАКТИЧЕСКУЮ РЕАЛИЗАЦИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ	130
--	-----

Шеманаева М. А.

РОЛЬ И МЕСТО ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	136
--	-----

II. МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕТРГУ150

Коновалов А. П., Загидуллин Р. В.

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ КАК ИНСТРУМЕНТА МОДЕРНИЗАЦИИ ДЕЙСТВУЮЩИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ.....	150
---	-----

Шеманаева М. А.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	155
--	-----

Пашкова О. В.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ МЕДИЦИНСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ	165
--	-----

Казачков О. В.

МАТЕРИАЛЫ И ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	171
--	-----

Скоропадская А. А.

ЗНАЧЕНИЕ КУРСА «АНТИЧНАЯ МИФОЛОГИЯ» В ШКОЛЬНОЙ И УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПРОГРАММЕ.....	176
--	-----

Цыпкин Э. И.

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» С ДИСЦИПЛИНАМИ ПО ВЫБОРУ СТУДЕНТОВ	184
---	-----

Ружинская И. Н.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОТКРЫТОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПЕТРГУ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО КУРСА «ПРАВОСЛАВИЕ В РОССИИ»	193
---	-----

Бабакова Т. А., Петухова И. С.

СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СХЕМАТИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА»	205
--	-----

Бабакова Т. А., Щекина И. В.

ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ» КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	214
--	-----

Васильева Е. Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ	225
--	-----

Войнова Ж. Е.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «БАКАЛАВРИАТ. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	234
--	-----

Антипина Г. С., Дьячкова Т. Ю.

ОПЫТ КАФЕДРЫ БОТАНИКИ И ФИЗИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ ПЕТРГУ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	244
--	-----

Трофимова С. А., Галашова Е. С

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ВУЗЕ В РАКУРСЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	252
--	-----

Матюшкин А. В.

ВЕБ 2.0 КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА *	259
--	-----

III. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ265

Котюрова И. А.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ	265
---	-----

Доршуков С. В.

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО «ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ГОСУДАРСТВАХ	271
--	-----

Романовская И. В., Козина Ю. Е.

ШВЕДСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ШВЕЦИИ	283
--	-----

Коновалова М. А., Абрамова О. Г.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ШВЕЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ) 290

Савельева М. О., Сафрон Е. А.

КУРСЫ SFI (ПРЕПОДАВАНИЕ ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ):
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАТЕЙ 296

Бажанова Э. К. , Абрамова О. Г.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИММИГРАНТОВ
ВТОРОМУ ЯЗЫКУ (ОПЫТ ШВЕЦИИ И РОССИИ)..... 304

Волошина Т. А.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ШВЕЦИИ 311

Веселовская О. А.

КОЛЛЕЖ ДЕ ФРАНС КАК УНИКАЛЬНОЕ
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
И НАУЧНОЕ ЯВЛЕНИЕ ФРАНЦИИ 318

Барымова Н. С.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ФРАНЦИИ 326

Токко Н. И.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ
НЕМЕЦКИХ БАЗОВЫХ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ .. 335

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 344

I. ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕГИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕРРИТОРИИ

**Поташева О. В.
Морошкина М. В.**

Аннотация: На современном этапе социально-экономического развития общества накопление человеческих ресурсов становится основой пространственного развития территории. Для закрепления позиций устойчивого экономического роста требуется формирование условий стратегического управления человеческим капиталом. Особое значение при этом приобретает определение проблем использования образовательной составляющей человеческого капитала на региональном уровне.

В рамках настоящей статьи рассматривается научная проблема формирования и развития образовательного потенциала: базовые подходы, принципы и теории развития образовательного потенциала, воздействие на него региональной системы непрерывного образования, научного и инновационного потенциалов.

В статье анализируются вопросы формирования образовательного потенциала регионов России в условиях развития непрерывного образования, повышения значимости научных знаний, роста уровня образования населения и использования человеческого капитала в целях социального и экономического развития территории. Особое внимание уделяется разработке нового подхода к оценке образовательного потенциала, способного отразить предпосылки и последствия принятия решений государственной политики в сфере образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, человеческий капитал, уровень образования населения, социально-экономическая политика региона, региональное развитие.

REGIONAL LIFELONG LEARNING CONDITIONS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL POTENTIAL

**Potashева O.
Moroshkina M.**

Abstract: the accumulation of human resources becomes the basis for the spatial development of the territory at the current stage of social and economic development of society. Setting up the conditions of strategic human capital management is necessary to secure a sustainable economic growth. In this case, identifying the problems of using educational component of human capital at a regional level is of particular importance.

The article examines the development of the educational potential: basic approaches, principles and theories, as well as the impact of a regional lifelong education system and research and innovation potential on it. The paper analyzes the development of the educational potential in Russia in the context of lifelong education, the increasing importance of scientific knowledge, increasing level of education and the use of human capital for social and economic development of the territory. The authors emphasize the new approach to the educational potential evaluation, which reflects its background and consequences of public policy decision-making in education.

Keywords: lifelong education, human capital, level of education, socio-economic policy in the region, regional development.

В России понятие непрерывного образования в рамках концепции 2005 года «Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы» определяется как процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Потребность в повышении образовательного уровня проявляется в личной мотивации к улучшению социального положения и признания, желания быть более осведомленным по сравнению с другими, двигаться «вверх» по социальной лестнице, стремлением к саморазвитию и самореализации. Понятие образовательных потребностей населения региона связано с ключевыми компетенциями, которые декларируются в докладе «Образование: Сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within)» Международной комиссии по образованию XXI века и определяют основные направления модели современной, востребованной социумом образовательной системы:

- учиться узнавать, что означает, что учащиеся ежедневно конструируют свое собственное знание из внешних (информация) и внутренних (опыт, мотивы, ценности) элементов;
- учиться делать, что означает практическое применение изученного;
- учиться жить вместе, что характеризует стремление к жизни, свободной от любой дискриминации, когда у каждого есть равная с другими возможность собственного развития, развития своей семьи и местного сообщества;
- учиться быть, что выделяет умения, необходимые каждому человеку для полного развития собственных возможностей.

Регионы России, в которых действуют разные образовательные организации, значительно отличаются друг от друга по социальным и экономическим показателям: размеру территории, уровню социально-экономического развития, численности населения, доступности социальных услуг, удаленности от центров деловой и образовательной активности. Все эти условия представляют определенные трудности в процессе формирования образовательного потенциала территории и эффективного использования человеческого капитала.

В настоящее время в регионах проявились противоречия между потребностью в новых знаниях, соответствующих информационной стадии развития общества, общественным заказом на подготовку кадров для регионального рынка труда и недостаточной готовностью образовательной системы к эффективной деятельности в процессе предоставления услуг общего и профессионального образования. Формирование качественного образовательного процесса и направлений модернизации региональной образовательной системы представляют насущную проблему современной региональной экономики в теоретико-методологическом и научно-методическом аспектах.

Необходимо понимать, что процесс оценки регионального образовательного потенциала достаточно неоднозначен, так как существует большое разнообразие количественных и качественных подходов к его измерению, оценке и характеристикам. С одной стороны, образовательный процесс рассматривается как индивидуальный или микроэкономический – тогда решающим направлением является поведение человека в рамках социальной среды: его знания, умения, навыки, квалификация, а также возможность использования их на рынке труда. С другой стороны, существует более глобальный подход к формированию понятия «образовательного потенциала», и в рамках этого подхода процесс «образование» рассматривается как фактор социально-экономического развития территории.

В рамках статьи поставлена задача определить, существует ли взаимосвязь между уровнем образования отдельного человека и уровнем конкурентоспособности экономики на мезоуровне, есть ли экономические инструменты воздействия и управления развитием образовательной составляющей человеческого капитала. Разработка методики оценки и использования образовательного потенциала как фактора определения конкурентоспособности территории позволит эффективно соотносить стратегические цели и необходимые ресурсы для осуществления развития. Поиск новых подходов и адаптация технологии построения дорож-

ной карты (TRM) позволит разработать поэтапный план действий на основе данных динамики изменения уровня образовательного потенциала и факторов, повлиявших на его формирование.

Научный интерес к проблеме обусловлен междисциплинарностью области исследования и научно-практической актуальностью, поскольку в отечественной научной литературе недостаточно полно раскрыты современные аспекты управления человеческим капиталом в пространственном развитии с его главной составляющей – образованием как важным фактором повышения конкурентоспособности территории. Актуальность совершенствования теоретических и практических разработок по вопросам управления региональной системой образования в контексте пространственного развития, связанных с разработкой новых подходов к оценке и использованию образовательного потенциала, прогнозированию потребности экономики, реализацией общественного заказа на подготовку специалистов, определили выбор и целевую направленность проводимого нами исследования.

Представитель классической школы А. Смит в 1776 году доказал, что доход от вложений в образование по своему значению сравним с доходом вложение в материальные средства. В рамках своей теории он рассматривал фактор образования как один из факторов экономического роста. В конце XIX – начале XX века Ф. Лист, В. Рошер, Г. Сиджуин, Дж. С. Уолш и другие отмечали в своих трудах, что капиталом является не сам человек, а унаследованные и приобретенные им способности и навыки к труду, а также такие качества, как образования и квалификация [8]. В начале XX века исследования носили в большей степени прикладной характер. Дж. Уолш проводил расчеты влияния профессионального образования на национальный доход США, ввел понятие «альтернативные издержки», предпочтение благ во времени и другие, вошедшие в инструментарий современной теории человеческого капитала [8].

Впервые понятие человеческого капитала появилось в работах американских ученых-экономистов Теодора Шульца и Гарри Беккера. По теории Т. Шульца «одной из форм капитала является образование, человеческим его называют потому, что эта форма становится частью человека...» [5]. В работах Г. Беккера показано, что формирование человеческого капитала происходит за счет инвестиций в человека, среди которых выделяются обучение, здравоохранение и многие другие факторы [6, 7]. Процесс становления теории человеческого капитала приходится на 60-е годы, когда возникает потребность в высококвалифицированных кадрах, что приводит к изменению значения образования, квалификации.

Существует несколько точек зрения относительно состава человеческого капитала. Согласно первой, капиталом являются не только способности человека, но и сам человек как физическое существо. Представитель данного подхода Дж. Кендрик разделяет капитал на вещественный и невещественный. Вещественный капитал имеет непосредственную материальную, вещественную форму; невещественный капитал не имеет собственной материальной формы, он воплощается в вещественном капитале, повышая его качество или продуктивность [48, 15–17]. Согласно второй, капиталом являются непосредственно способности, навыки и знания человека, которые могут быть применимы в различных экономических, производственных и хозяйственных процессах.

С 1990-х гг. основой образовательного и управленческого процесса в образовательных учреждениях страны становится личностно-ориентированное образовательное направление, которое и определяет специфику формирования образовательного потенциала. Инвестиции в личность, в уровень образования приобретают новое экономическое значение в контексте развития человеческого капитала.

Отечественные ученые дополнили и развили классические подходы по исследованию человеческого капитала и обоснованию необходимости его развития. В частности, Р. Капелюшников обобщил классические подходы теоретических представлений о человеческом капитале и дал стоимостную оценку человеческого капитала России по методу Джоргенсона – Фраумени. В работах А. Панкрухина представлена оценка потенциала воспроизводства кадров в России, выраженная через развитие человеческого капитала. Подобный подход позволяет проанализировать развитие человеческого капитала и прогнозировать его дальнейшее развитие.

Новый подход к определению уровня образовательного потенциала региона в основе использует результаты Всероссийских переписей населения в 2002 и 2010 гг. Перепись – это «фотография» всего населения страны в определенный момент времени. Такой «моментальный снимок» позволяет узнать точную цифру численности населения, находящегося в стране, сведения о его составе и условиях жизни. Дает возможность оценить, как изменились численность, состав и условия жизни людей как в целом, так и каждой категории населения за время, прошедшее с момента предыдущей переписи. Сравнение динамик таких перемен служит базой для перспективных расчетов численности населения и основных характеристик социально-экономической ситуации в стране на ближайшие годы. Иначе говоря, перепись – это не только статистический итог, но и инструмент экономического и социального прогнозирования.

Перепись 2002 года – первая в истории современной России. Предыдущая перепись (1989 года) проводилась в другой стране, в других политических, экономических и социальных условиях [4]. Изменение в динамике между переписями населения велики и социально значимы, особенно в региональном разрезе исследований.

На основе статистических данных планируется разработать и рассчитать сравнительный коэффициент, который позволит ранжировать регионы по уровню накопленного человеческого капитала. В определении качества человеческих ресурсов территории в зависимости от показателей грамотности населения и контингента учащихся в учебных заведениях используется показатель индекса развития человеческого потенциала (методика ПРООН). В этой методике важным показателем развития человеческого потенциала является уровень образованности населения – индекс грамотности взрослого населения, который рассчитывается по данным Всероссийской переписи населения. Этот подход служит исходной точкой для разработки сравнительного анализа показателей российских регионов (в зависимости от достигнутого уровня образования населения в возрасте от 15 лет и старше по результатам Всероссийской переписей населения в 2002 и 2010 годах) [11].

Для решения задачи определения уровня образовательного потенциала в регионах России будут использоваться:

- Методы демографического анализа уровня достигнутого образования населением по возрастной структуре: собранная в ходе первого этапа для выполнения проекта статистическая информация будет анализироваться и приводиться к сопоставимому виду.

- Методы эконометрического моделирования и статистического анализа: будут строиться графики с использованием стандартных программ, таких как Excel. В сложных случаях будут разрабатываться специальные методы и программы.

- Методы сравнительного анализа будут использоваться для сопоставления данных статистики с основными показателями экономического развития.

- Методы оценки вклада и взаимодействия показателей человеческого капитала в социально-экономическое развитие территорий.

- Методы сценарного прогнозирования и стратегического планирования для оценки тенденций развития показателей человеческого капитала и социально-экономического развития территорий.

Такой подход определит возможность эффективного комплексного управления развитием территории и будет предлагать инструменты мо-

ниторинга и качественной оценки последствий модернизации региональной сферы образовательных услуг.

Исследование будет основано на применении методологических принципов:

- принцип комплексности рассмотрения явлений в совокупности условий и факторов, влияющих на формирование образовательного потенциала, во взаимосвязи социального, экономического, институционального развития общества;

- принцип системности при исследовании взаимосвязи показателей эффективности деятельности сферы образования и экономического развития региона;

- принцип специфичности, поскольку исследование будет строиться на анализе статистических данных Всероссийской переписи населения 2002 и 2010 гг., экономических показателях регионального развития, изменениях в приоритетах государственной политики в сфере образования и регионального развития, что позволит отразить и учесть особенности в формировании и воспитании поколений граждан современной России;

- принцип оптимальности позволит определить достаточность и достоверность показателей для проведения исследования;

- принцип научной обоснованности для анализа современного состояния исследований по проблеме эффективности формирования и использования человеческого капитала в региональном развитии;

- принцип конкретности для разработки рекомендаций региональным органам власти по вопросам использования результатов исследования в планировании и прогнозировании, с одной стороны, потребности экономики региона в квалифицированных кадрах, с другой, в эффективном использовании имеющегося образовательного потенциала.

Комплексное исследование показателей развития человеческого капитала по уровню образования и показателей развития экономики региона позволит:

- выполнить отбор достаточных статистических данных по регионам России и получить ряд экономических и социальных показателей, по которым будет проводиться сравнительный анализ;

- определить ряд социальных и экономических факторов влияния на формирование образовательного потенциала в регионе.

- создать модель оценки влияния образовательного потенциала на динамику инновационного развития российской экономики.

— разработать рекомендации по вопросам и направлениям развития региональной сферы образовательных услуг на основе анализа результатов проведенных расчетов.

Список литературы:

1. Всероссийская перепись населения 2002 г. и 2010 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gks.ru>. Дата обращения: 20.09.2014.
2. Доклад о развитии человеческого потенциала в Российской Федерации за 2011 год. / Под общей редакцией Бобылева С. Н. М.: ПРООН, 2011.
3. Зачем нужна перепись. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nkj.ru/archive/articles/4576/>. Дата обращения: 16.09.2014.
4. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2011. Статистический сборник. М.: Росстат.
5. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012. Статистический сборник. М.: Росстат.
6. Schulz T. Investment in Human Capital // The American Economic Review. 1961. March. N 1.
7. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход: Избранные труды по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
8. Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение // THESIS, 1993. Т. 1. Вып. 1.
9. Человеческий капитал в теории и практике. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.e-xecutive.ru/blog/podborpersonal/12336.php>. Дата обращения: 16.09.2014.
10. Кендрик Дж. Совокупный капитал США и его формирование. М.: Прогресс, 1978. 275 с.
11. Капелюшников Р. И. Сколько стоит человеческий капитал России? Препринт WP3/2012/06. Серия WP3 Проблемы рынка труда. Издательский дом Высшей школы экономики, 2012.
12. Поташева О. В., Морошкина М. В. Образовательный потенциал региона: содержание и оценка. Региональные проблемы преобразования экономики. 2014. № 2. С. 122–129.

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ В ВУЗАХ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Кузнецова Н. Ю.

Аннотация: В статье проанализированы профориентационные модели, сложившиеся на сегодняшний день в вузах Северо-Западного федерального округа. В качестве источниковой базы исследования выступил контент сайтов 51 российского вуза. Автором выделены типы абитуриентов, с которыми работают вузы, проанализированы направления и особенности этой работы, описаны модели профориентационной деятельности вузов в регионах. Обозначены смысловые различия в трактовке понятия «профориентация» при работе с различными типами пользователей сайтов университетов. Предпринята попытка проследить тенденцию взаимодействия с абитуриентами региональных вузов и вузов в крупном центре федерального значения. Выделены традиционные и инновационные формы профориентационной работы в университетах.

Ключевые слова: профориентация, самоопределение, профориентационные модели, довузовское образование, дополнительное образование детей.

CAREER GUIDANCE MODELS AT UNIVERSITIES OF THE NORTHWESTERN FEDERAL DISTRICT

Kuznetsova N.

Abstract: the paper analyzes modern career guidance models developed at universities of the Northwestern Federal District. The study is based on the content of the websites of 51 Russian universities. The author identifies different types of visitors of universities' websites and explains the differences in the meaning of the career guidance concept when applied to them. Moreover, the paper analyzes the focus areas and specific features of career guidance activity and describes the models of career guidance in different regions. The author attempts to observe the trends of the interaction between prospective students and both regional and federal universities. Finally, the traditional and innovative forms of career guidance at universities are distinguished.

Keywords: career guidance, self-determination, career guidance models, pre-university education, addition children education.

Профориентация понимается как процесс оказания помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда¹ в современном российском обществе. Повышение про-

¹ Педагогика. Учеб. под ред. Л. П. Крившенко. М., 2005. С. 419.

фессиональной ориентированности молодежи определяется государством как одна из мер по совершенствованию социально-экономической политики в России. Одной из приоритетных задач при этом является разработка целевых программ профессиональной ориентации, содействующих формированию структуры спроса населения на образовательные услуги в соответствии с современными потребностями рынка труда. Соответственно, требуется существенно обновить практику профориентационной работы на всех уровнях образования.

Общая цель профориентации может быть обозначена как помощь населению в подборе, выборе, перемене профессии с учетом личных интересов человека и потребностей рынка труда. Но данная цель по-разному реализуется в различных образовательных организациях: дошкольные образовательные учреждения, школы, учреждения СПО, вузы и т.д. Интерес представляет организация профориентационной работы на базе университетов. В последние годы вузы все активнее включаются в деятельность по профессиональной ориентации потенциальных абитуриентов в рамках реализации так называемой «третьей миссии университетов» [1]. Разноаспектный опыт вузов становится предметом научных публикаций [см., например, 2–5].

Цель данной статьи – проанализировать и описать профориентационные модели, существующие в вузах Северо-западного федерального округа. В качестве исследовательского материала первоначально выступил контент разделов для абитуриентов сайтов 51 государственного образовательного учреждения высшего образования России. Список вузов, в который вошли Санкт-Петербургский государственный университет, 2 федеральных университета, 3 национальных исследовательских университета, 38 региональных государственных университета, 3 академии (только в регионах), 2 негосударственных университета, 2 автономных некоммерческих организации ВПО, был составлен методом сплошной выборки при анализе сайта федерального портала «Российское образование». Наибольший интерес, на наш взгляд, представляют сайты региональных государственных университетов, так как вузы провинции зачастую имеют ограниченные возможности в области работы с абитуриентами, и тем интереснее могут быть встреченные там возможные формы и варианты этой работы.

Были установлены следующие критерии отбора вузов:

— образовательные организации, находящиеся в федеральном подчинении и предоставляющие высшее образование,

— наличие у университета рабочего и постоянно обновляющегося информационного ресурса,

— наличие в составе университета структуры, основной деятельностью которой является работа с абитуриентами.

Работа вузов с абитуриентами может быть определена как часть профориентационной работы образовательной организации. Вуз может быть заинтересован во взаимодействии посредством сайта в сети Интернет с различными типами пользователей:

— с прямыми абитуриентами (то есть теми, кто непосредственно подает документы в это учебное заведение и в случае успешного прохождения конкурса собирается там учиться),

— с потенциальными абитуриентами, а именно с теми обучающимися, которые взаимодействуют с вузом на протяжении учебного года и в дальнейшем могут как войти в состав прямых абитуриентов этого заведения, так и не оказаться в составе таковых, выбрав иное учебное заведение,

— с другими участниками: родители, значимые другие и т. д.

При этом для самого абитуриента то, насколько информативен раздел сайта вуза, посвященный приемной кампании, тоже играет немаловажную роль, так как это во многом оказывает влияние на его профессиональное и личностное самоопределение. Для профессионального самоопределения абитуриента грамотно наполненный раздел сайта «Абитуриентам» является ощутимым подспорьем. Там можно найти информацию о том, как правильно и в срок подать документы на заинтересовавшее направление обучения; получить представление о возможных профессиях, на которые можно претендовать, получив образование в данном вузе; узнать о документе, которым будет подтвержден уровень полученного образования и т. д. Для помощи в личностном самоопределении потенциальные посетители данного раздела должны иметь выход на другой уровень работы вуза с абитуриентами – раздел, который отражает варианты взаимодействия учебного заведения с потенциальными абитуриентами.

Таким образом, выбрав в качестве источника информации контент раздела для абитуриентов сайтов образовательных организаций высшего образования, следует рассмотреть то, как через этот информационный ресурс вузы взаимодействуют с тремя категориями абитуриентов: прямыми абитуриентами (те, кто подает документы именно в данный вуз); потенциальными абитуриентами (те, кто заканчивает обучение в школе и стоит перед выбором места дальнейшего обучения) и субъектами, опосредованно влияющими на выбор абитуриентов (семья, друзья, уважае-

мые взрослые и т. д.). При этом понятие «профорентация» в каждом варианте рассмотрения можно понимать по-разному и применять с учетом некоторых ограничений:

- в первом случае профорентационная составляющая может быть обозначена как «борьба вуза за абитуриентов»,

- во втором – «стремление привлечь наиболее одаренных и талантливых школьников, включить их в процесс обучения уже на этапе школьного образования и мотивировать в дальнейшем на поступление в данный вуз»,

- в третьем – «желание распространить информацию о вузе и донести ее до возможных абитуриентов по различным каналам и наиболее эффективно».

Сайты, выбранные для анализа, логичным представляется объединить в две группы:

1. сайты региональных вузов: 16,
2. сайты вузов города Санкт-Петербурга: 36.

Данное деление позволяет, во-первых, проследить и сравнить тенденцию взаимодействия вуза с абитуриентами, как в регионах, так и в крупном центре федерального значения. Во-вторых, мы можем провести качественный анализ использования такого инструмента профорентационной работы, как сайт, в вузах города Санкт-Петербурга (где в выборку попали 3 национальных исследовательских университета и 2 негосударственных университета). И, в-третьих, мы имеем возможность рассмотреть особенности профорентационных моделей в регионах с учетом того, что здесь в выборке оказались не только региональные вузы, но и 2 вуза, имеющих статус федерального университета: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта и Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова.

Рассмотрим контент сайтов региональных вузов. В качестве материала для анализа выступили сайты образовательных учреждений ВПО, расположенных в Архангельской (3), Вологодской (3), Калининградской (2), Мурманской (2), Новгородской (1), Псковской (2) областях и в Республике Коми (3). Первоначальный анализ сайтов показал, что раздел «Абитуриентам»/ «Поступление» встречается на каждом ресурсе, что объясняется как требованиями законодательства РФ, так и желанием вуза проинформировать и привлечь абитуриентов. Но качество наполнения указанных разделов сильно разнится, как и схема доступа к указанному разделу. При этом, так как приемная комиссия вуза обязана опубликовывать все сведения, касающиеся приемной кампании,

в соответствии с «Правилами приема», утверждаемыми ежегодно Министерством образования РФ, качественные различия в наполнении разделов для абитуриентов могут относиться только к информированию потенциальных абитуриентов. Разница наполнения проявляется в том, включены ли в раздел материалы, относящиеся не к приемной кампании, а к работе вуза со школьниками (разделы, посвященные довузовской и профориентационной работе университета), либо здесь представлен только материал, относящийся к активной фазе приемной кампании. Анализ показывает, что работа с прямыми абитуриентами посредством сайтов ведется региональными вузами достаточно активно.

Находясь на сайтах региональных вузов, из большинства разделов «Абитуриенту» поступающие могут попасть непосредственно в разделы, связанные с профориентационной направленностью, что показывает заинтересованность многих региональных университетов во взаимодействии с потенциальными абитуриентами. Как правило, им предлагается воспользоваться следующими стандартными услугами вузов: подготовительные курсы, профориентационное тестирование, дни открытых дверей вуза, экскурсии по университету и т. д. Но некоторые университеты предлагают и оригинальные услуги. Например, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова предлагает своим потенциальным абитуриентам учебно-познавательные туры², сформированные из нескольких модулей и комплектуемые по желанию посетителей, а также проект «Студент на один день»³, который позволяет обучающимся познакомиться с жизнью студентов и работой университета. Архангельский Северный государственный медицинский университет предлагает учащимся школ принять участие в работе Интернет-школы⁴, которая является открытой, бесплатной и предоставляет возможность дистанционного обучения школьникам и учащейся молодежи. Интересна для изучения опыта программа «Твой выбор»⁵, представленная Череповецким государственным университетом, которая позволяет обучающимся не только познакомиться с университетом и его традициями, но и помочь им определиться с их профессиональным выбором.

Практически все вузы имеют специализированные профориентационные службы, в состав которых входят центры, бюро, кабинеты и т. д.,

² Учебно-познавательные туры САФУ им. Ломоносова <http://www.narfu.ru/entrant/courses/tours/>.

³ Проект «Студент на один день» http://www.narfu.ru/entrant/proforientacia/oneday_student/.

⁴ Интернет-школа СГМУ http://www.nsmu.ru/student/pr_education/int_shool/.

⁵ Программа «Твой выбор» ЧГУ <http://www.chsu.ru/tvoe>.

и которые координируют работу университета с абитуриентами и другими лицами, представляющими интерес для учебного заведения. Почти в каждом из рассматриваемых вузов в разделе «структура» представлен центр (11 вузов), отдел (4 вуза), факультет (2 вуза) или управление (2 вуза), которые взаимодействуют с абитуриентами. Причем в некоторых вузах эти структуры существуют параллельно, зачастую дублируя друг друга. Так, например, Вологодская государственная молочно-хозяйственная академия имеет в своей структуре несколько подразделений, функции которых напрямую связаны с профориентационной деятельностью: Информационно-консультативный центр⁶ и Центр содействия трудоустройству⁷. Схожая ситуация наблюдается в Калининградском государственном техническом университете: Центр дополнительной подготовки обучающихся⁸, Отдел профориентационной работы⁹ и Управление профориентационной работы и содействия трудоустройству¹⁰. Так же обстоят дела в Псковском государственном университете (Центр непрерывного образования¹¹ и Факультет дополнительного профессионального образования и повышения квалификации¹²) и Ухтинском государственном техническом университете (Факультет довузовской подготовки¹³ и Центр по профориентационной работе¹⁴). Данная ситуация показывает, что, во-первых, в вузах еще до конца не завершился процесс реорганизации и перестройки структурных подразделений, и, во-вторых, руководство не достаточно четко осознает уровень и необходимость организации подобного рода работы.

Таким образом, одной из особенностей информационного сопровождения работы региональных университетов является наличие определенных форм организации профориентационной работы (как правило, это

⁶ Информационно-консультативный центр ВГМА им. Верещагина <http://molochnoe.ru/ru/home/education/training-and-retraining/information-and-consulting-center/>.

⁷ Центр содействия трудоустройству ВГМА им. Верещагина <http://molochnoe.ru/ru/entrant/courses/career-guidance.html>.

⁸ Центр дополнительной подготовки обучающихся КГТУ <http://www.klgtu.ru/education/uprist/cdpo/>.

⁹ Отдел профориентационной работы КГТУ <http://www.klgtu.ru/education/uprist/opr/>.

¹⁰ Управление профориентационной работы и содействия трудоустройству КГТУ <http://www.klgtu.ru/education/uprist/>.

¹¹ Центр непрерывного образования <http://www.vgsa.ru/abit/about.php>

¹² Факультет дополнительного профессионального образования и повышения квалификации <http://www.vgsa.ru/fpk/>.

¹³ Факультет довузовской подготовки <http://www.ugtu.net/postupleniye/fakultet-dovuzovskoi-podgotovki>.

¹⁴ Центр по профориентационной работе <http://www.ugtu.net/cpr>.

центры) и активная связь этой работы с приемной кампанией. При этом зачастую деятельность этих обновленных форм не несет в себе практически ничего нового. Абитуриентам всех уровней предоставляются «стандартные» для вузов услуги: возможность посещения курсов довузовской подготовки, прохождения профориентационного тестирования и/или профориентационных консультаций, занятия на базе объединений, организованных при кафедрах/факультетах/институтах университетов, посещение университета в рамках ознакомительной экскурсии и т. д.

Иная ситуация наблюдается в вузах города Санкт-Петербурга, где в выборку попали: 3 национальных исследовательских университета, 28 государственных университетов, 2 негосударственных университета, 2 автономные некоммерческие организации высшего профессионального образования. Здесь стоит отметить в первую очередь тот факт, что часть университетов, имея в структуре сайта раздел «Абитуриентам», не сделала его доступным для восприятия посетителей. Возможно, это связано со следующими причинами:

- обновление контента (например, при обращении в мае–июне 2014 года к сайтам Смольного института, Петербургского государственного университета путей сообщения информация была не доступна),

- нежелание развивать или неверное представление у руководства вуза о развитии такого информационного ресурса, как сайт (например, на главной странице сайта Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова отсутствует четкая ссылка на раздел «Абитуриентам»).

Кроме того, часто даже для прямого абитуриента, который открыл сайт с целью получения информации о приемной кампании, сложно разобраться, каковы должны быть его действия для того, чтобы стать студентом данного вуза.

Некоторые из университетов, расположенных в г. Санкт-Петербурге, имеют особый уровень заинтересованности в работе именно с потенциальными абитуриентами. При этом стоит отметить, что интерес вузов к различным категориям потенциальных абитуриентов – местным абитуриентам и абитуриентам из регионов – также сильно разнится, что сказывается на содержании предназначенных для их информирования разделов. Причины выявлены следующие:

- специфика самого университета, например специализация на дистанционном обучении, что делает невозможным такой традиционный

метод профориентационной работы, как экскурсии по университету (Северо-Западный открытый технический университет¹⁵),

— ориентация на определенный контингент поступающих (Санкт-Петербургский университет МВД России¹⁶, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России¹⁷, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет¹⁸, Санкт-Петербургский государственный морской технический университет¹⁹, Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта²⁰).

Для части вузов, находящихся в г. Санкт-Петербурге, характерно отсутствие четкой структуры в области профориентационной деятельности, что не позволяет обозначить подразделение, которое является ответственным за эту работу. Например, анализ контента раздела «Абитуриентам» Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна не позволил выявить подобного подразделения. Информация о профориентационной деятельности и работе со всеми категориями абитуриентов содержится во всех разделах, связанных с дополнительной образовательной деятельностью вуза. В целом, Санкт-Петербургские университеты представлены большим количеством структур, взаимодействующих с абитуриентами. Среди них есть отделы, центры, институты, департаменты, управления, факультеты.

Большая часть образовательных организаций высшего профессионального образования, находящихся в г. Санкт-Петербурге, представляет в разделе, посвященном приемной кампании, обширный перечень дополнительных услуг для абитуриентов различных уровней. Это дни открытых дверей факультетов и институтов, ознакомительные экскурсии школьников по университету, online-туры; малые факультеты для школь-

¹⁵ Северо-Западный открытый технический университет <http://www.nwpi.ru/>.

¹⁶ Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел России http://www.univermvd.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=91&Itemid=91.

¹⁷ Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России <http://www.igps.ru/for-abiturient/-2014.html>.

¹⁸ Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет <https://gpma.ru/learning/entrants/preparatory.php>.

¹⁹ Санкт-Петербургский государственный морской технический университет <http://www.smtu.ru/web/priem/192>.

²⁰ Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта http://lesgaft.spb.ru/for_entrants.

ников, осенние и летние профориентационные практики²¹, подготовительные курсы для поступающих (очные и заочные), конференции и семинары для школьников и учителей; работа со школами в рамках договоров о сотрудничестве, профориентационные тестирования и консультации, организация олимпиад для школьников, занятия в рамках различных объединений на базе университетов (малые факультеты, школы, клубы, кружки), репетиции ЕГЭ. Основная часть таких услуг представляет собой традиционные для профориентационной деятельности университетов мероприятия. Так, например, существующие во многих университетах Малые факультеты, как правило, представляют собой традиционные курсы довузовской подготовки, которым изменили название. Но некоторые университеты заявляют интересные варианты взаимодействия, как-то: организация профильных классов на базе школ-партнеров, системы электронной регистрации и информационного сопровождения абитуриентов «Абитуриент-онлайн»²², создание Академий для абитуриентов на базе факультетов и институтов²³.

Отдельно стоит выделить профориентационную деятельность негосударственных университетов, попавших в выборку. Они не только предоставляют информацию четко и структурировано (в отличие от некоторых государственных вузов), но и реализуют инновационные идеи в работе с абитуриентами. Так, например, Санкт-Петербургский университет профсоюзов проводит международный конкурс «Высший бал(л)»²⁴, в котором принимают участие выпускницы школ, и который позволяет победительницам поступить в указанный вуз на бесплатное обучение. Кроме того, университет профсоюзов предлагает обучающимся 8–11 классов возможность получить среднее (полное) общее образование и подготовиться по специальной программе к поступлению в университет в Международной гимназии «Ольгино»²⁵.

Санкт-Петербургский университет управления и экономики также предлагает оригинальные формы взаимодействия с абитуриентами, помимо наличия стандартных подготовительных курсов, экскурсий, консультаций. Для абитуриентов возможен доступ к курсам Летнего online-

²¹ Профориентационные практики СПбГЭТУ «ЛЭТИ» им. В.И. Ульянова (Ленина) <http://www.eltech.ru/abiturientam/dovuzovskaya-podgotovka/proforientaciya#practice>.

²² Система «Абитуриент-онлайн» РГПУ им. А. И. Герцена <https://abit.herzen.spb.ru/public/welcome>.

²³ Академия информатики для школьников СПбГПУ <http://www.avalon.ru/SchoolAcademy/>.

²⁴ Международный конкурс «Высший бал(л)» <http://www.gup.ru/studlife/ball/>.

²⁵ Международная гимназия «ольгино» <http://www.gup.ru/enroll/international/>.

Университета²⁶, посещение лекций, занятий и других форм взаимодействия с преподавательским коллективом и студентами вуза в Антикафе «Зачетка»²⁷. Также абитуриенты и их родители могут посетить торжественную церемонию вручения дипломов лучшим выпускникам университета²⁸. Таким образом, помимо традиционных вариантов взаимодействия с учащимися и привлечения их в ряды своих абитуриентов, негосударственные вузы предлагают и иные формы.

Наиболее широкий перечень возможностей для работы с абитуриентами представлен в трех национальных исследовательских университетах Санкт-Петербурга, попавших в выборку: Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики²⁹, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет³⁰ и Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»³¹.

Особый интерес может представлять информация, представленная университетами для субъектов, которые могут опосредованно влиять на выбор абитуриентов (семья, друзья, уважаемые взрослые и т. д.). Однако этот вопрос, на наш взгляд, заслуживает отдельной проработки.

Список литературы:

1. Игнатович Е. В. Реализация «третьей миссии университета» в ПетрГУ: состояние, перспективы развития // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: Сборник научных статей. ПетрГУ. Петрозаводск, 2013, С. 7–17.

2. Суворова И. М. Зачем современному школьнику нужна философия? (обзор педагогического опыта) // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2148>.

3. Дербенева О. Ю. Концепция «инновационного конвейера» в системе инновационного развития ПетрГУ // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=2169>.

4. Глебова Г. Ф. Классический университет и общеобразовательная школа в открытой региональной системе непрерывного образования: актуальные про-

²⁶ Летний online Университет Санкт-Петербургского университета управления и экономики http://e.spbume.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=179&Itemid=28.

²⁷ Антикафе «Зачетка» СПбУУиЭ <http://spbume.ru/article/a-834.html>.

²⁸ Приглашение на вручение дипломов СПбУУиЭ <http://spbume.ru/article/a-844.html>.

²⁹ СПб НИУ ИТМО <http://www.ifmo.ru/stat/71/abit.htm>.

³⁰ СПбПУ <http://www.spbstu.ru/education/preentrance/preentrance.asp#14>.

³¹ НМИУ «Горный» http://spmi.ru/abiturient/abitur_234.

блемы взаимодействия // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (5), 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2267>.

5. Терентьев К. Ю. Высшее образование в структуре образовательных и профессиональных стратегий молодежи // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (6), 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2>

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО АСТРОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ

**Скорикова Н. С.
Новичонок А. О.**

Аннотация: В работе представлен анализ современного состояния дополнительного астрономического образования школьников в России. Показаны основные возможности, имеющиеся у школьников для получения астрономических знаний – школьные и городские кружки, олимпиады школьников, занятия в планетариях, экскурсии астрономической направленности, самостоятельная работа в интернете. Предложены пути дальнейшего развития системы астрономического просвещения. Описан опыт Петрозаводского государственного университета по созданию астрономического кружка для школьников всех возрастов.

Ключевые слова: астрономическая грамотность (просвещение), непрерывное образование, обсерватория, астроклуб, планетарий, школьный кружок, школьная олимпиада.

ADDITIONAL ASTRONOMY EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN LIFELONG LEARNING CONTEXT

**Skorikova N.
Novichonok A.**

Abstract: the authors analyze the current state of additional astronomy education of school students in Russia. The paper outlines the main opportunities students have

to acquire the knowledge of astronomy: school and city clubs, academic competitions, planetarium classes, educational excursions and independent online learning. The authors suggest the ways to further develop astronomy education and describe the practices of Petrozavodsk State University in creating an astronomy club for school students of all ages.

Keywords: astronomy education, lifelong learning, observatory, astronomy club, planetarium, school club, school academic competition.

Астрономия – это наука, которую может понять каждый. На ее примере как нельзя лучше удастся знакомить детей с основами и методами научных исследований.

*Физик Роберт Вильсон,
лауреат Нобелевской премии*

Введение. Целью астрономического образования является не только формирование у учащихся комплексного представления о строении и эволюции Вселенной. Важность астрономических знаний для современного человека в отдельности и человечества в целом сложно переоценить. Как отмечает Е. П. Левитан, они «способствуют развитию интеллекта учащихся, формируют научное представление о Вселенной, являются мотивом к учебе и непрерывному образованию, создают иммунитет к восприятию повсеместно распространяемого оккультизма и откровенного мракобесия» [1, с. 41–42]. Элементарные астрономические знания являются важнейшей компонентой естественно-научного мировоззрения и человеческой культуры.

Исторически переплетены развитие астрономии и науки в целом: например, наблюдения объектов Вселенной – гигантской «физической лаборатории», в которой могут существовать условия и состояния вещества, немыслимые на Земле (огромные давления, плотности, сверхвысокие и сверхнизкие температуры и т. д.) – определяют развитие некоторых передовых областей физики. Многие разделы науки (такие как биология, геология, география, история) используют достижения и методы астрономии. Появилась целая серия смежных с астрономией наук: астрогология, астробиология, астрозкология и т. д. Кроме того, существование современной цивилизации невозможно представить без космонавтики, тесно связанной с астрономией. В околоземном космическом пространстве

люди живут непрерывно, человек уже побывал на Луне, готовятся экспедиции к Марсу [2].

В то время как мировое сообщество предпринимает множество усилий для популяризации науки о Вселенной¹, с 2004 года астрономия перестала входить в Федеральный базисный учебный план, а с 2008/2009 учебного года уже не было рекомендованных Министерством образования и науки РФ учебников по астрономии. Следовательно, она фактически была исключена из обязательной школьной программы как отдельный предмет [3] несмотря на то, что преподавание этого предмета в общеобразовательных учебных заведениях поддерживалось еще со времен Петра I [4, с. 151]. Школьники теперь изучают астрономию отрывочно в разных классах в рамках таких предметов, как окружающий мир, естествознание, география, физика, и лишь в некоторых отдельных школах наука о Вселенной осталась в виде самостоятельного школьного предмета [5]. Это препятствует формированию комплексной картины мира в сознании учащихся; для полноценной реализации этой задачи был очень важен курс астрономии в выпускном 11 классе. Все это происходит на фоне неутешительной в целом картины астрономической грамотности среди студентов вузов (недавних старшеклассников) [6, 7].

Многие преподаватели астрономии на протяжении последних лет уделяют этим проблемам повышенное внимание, воспринимая сложившуюся ситуацию негативно [2, 4]. Поэтому в целях заполнения возникшего пробела, уменьшения астрономической безграмотности особую важность приобретают ресурсы и проекты для реализации дополнительного астрономического образования школьников, как разовые мероприятия, так и долгосрочные непрерывные курсы. В контексте непрерывного естественнонаучного образования подобные проекты играют особую роль, т. к. способствуют формированию качественного контингента будущих студентов вузов, обеспечивая тем самым преемственность «школа – вуз».

Астрономическое образование школьников в России. Текущее состояние. Астрономия в школьной программе. В некоторых школах (где есть учителя-энтузиасты или по каким-либо еще причинам) астрономия до сих пор преподается в виде самостоятельного обязательного предмета в рамках регионального или школьного компонентов государственного стан-

¹ Например, 62-я Генеральная Ассамблея ООН по инициативе Международного астрономического союза и ЮНЕСКО объявила 2009 год Международным годом астрономии (МГА), привязав его к 400-летию первого использования телескопа для проведения астрономических наблюдений (<http://www.astronomy2009.org/>, <http://www.astronomy-2009.ru/>).

дарта общего образования. Однако преподавание астрономии в школах в настоящее время осложняется тем, что в вузах перестали готовить учителей астрономии.

В некоторых школах Петрозаводска астрономия до сих пор преподается в виде самостоятельного предмета: это школа № 27, лицеи № 1 и Державинский. Преподается астрономия и в некоторых школах районов Карелии, например, в Чалнинской средней школе (Пряжинский район республики Карелия).

Школьные астрономические комплексы. Яркий и уникальный в своем роде пример школьного астрономического комплекса, функционирующего в настоящее время, – комплекс школы № 29 г. Подольска Московской области [8]. Комплекс включает в себя обсерваторию, планетарий (который, как отмечают его создатели, гораздо более важен для образовательных целей, чем обсерватория [8]) и площадку для визуальных наблюдений. Комплекс школы № 29 г. Подольска стал объединяющим звеном преподавания астрономии во всем городе сразу: теоретическая составляющая астрономического курса преподается в каждой школе города по отдельности, а практическая – на базе комплекса школы № 29. Предмет «астрономия» в городе является обязательным для выпускников всех школ и включен в программу за счет школьного компонента образовательного стандарта.

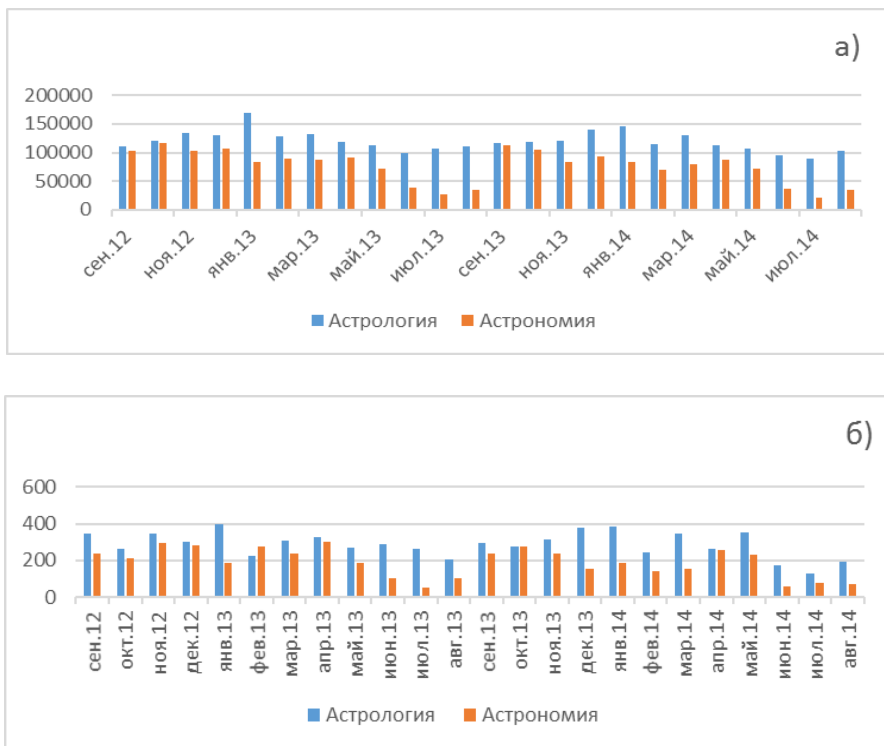
Комплекс в Подольске – явление уникальное. Тем не менее, высказывались и крайне оптимистичные идеи на этот счет. Е. П. Левитан [1] предлагал создать во многих школах страны школьные обсерватории, которые бы, безусловно, резко подняли интерес школьников к астрономии и в значительной мере способствовали бы получению астрономических знаний школьниками всех возрастов, став центрами внеклассной работы. Еще перспективнее может стать создание научно-образовательных комплексов на базе вузов. Участвовать в работе таких комплексов смогут не только студенты и преподаватели этих вузов, но и студенты других учебных заведений города (в т. ч. и школьники, для которых подобная работа может стать дополнительным стимулом для поступления в университет). В рамках такого комплекса можно проводить работу с людьми всех возрастов, что способствует реализации идеи непрерывного образования. Вряд ли в России в ближайшем времени возможна реализация этой идеи на столь глобальном уровне, но проблемы, связанные с созданием и функционированием современных школьных и университетских обсерваторий и планетариев, безусловно, требуют дополнительного исследования.

Школьные астрономические олимпиады. Несмотря на исключение астрономии из числа обязательных школьных предметов, ежегодные школьные астрономические олимпиады до сих пор проводятся на школьном, районном, региональном и всероссийском уровне. Победители и призеры всероссийского этапа этих олимпиад имеют право на поступление в вузы на специальность «Астрономия» и, в некоторых случаях, на физические специальности (правила приема по результатам олимпиад определяются отдельными вузами). Тем не менее, в существующих условиях олимпиады по астрономии существенно потеряли свою привлекательность, авторитетность для школьников и их родителей. Например, в региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников по астрономии в республике Карелия в 2013–2014 гг. участвовали 5–6 человек на все классы (9–11).

Интернет. В условиях современного мира очень большое значение в просвещении играет интернет. Существует более 1000 астрономических интернет-ресурсов на русском языке. Несмотря на это, русскоязычный астрономический интернет не отличается полноценностью и комплексностью и требует определенного развития [9]. Авторы Бартунов О. С. и Самодуров В. А. в своей работе [9], посвященной взаимоотношениям астрономии и интернета, приводят интересную сравнительную статистику за 2008 год в поисковой системе Yandex по запросам «астрономия» и «астрология». Анализ данных показал, что до середины 2008 г. запросы по слову «астрономия» лидировали, но потом уступили первенство запросам по слову «астрология». На рисунке 1 показана аналогичная статистика за последние два года по запросам «астрономия» и «астрология» по данным поисковой системы Yandex в целом (а), и, более конкретно, по запросам с территории Республики Карелии (б).

Эти данные показывают, что в настоящее время поисковые запросы со словом «астрология» прочно лидируют по отношению к запросам со словом «астрономия», и Республика Карелия в данном случае не исключение. Причина такого отставания кроется, вероятно, не только в том, что астрономия исключена из числа обязательных учебных предметов, изучаемых в школе, а гораздо шире и требует дополнительного исследования.

Рис. 1. Сравнение статистики по месяцам числа запросов по данным поисковой системы Яндекс: в целом (а) и по Республике Карелия (б)



Кружки. Тем не менее, в настоящее время во многих городах России существуют астрономические кружки для школьников, предлагающие дополнительное астрономическое образование всем желающим. Исследуются вопросы максимально эффективной организации таких кружков для школьников самых разных возрастов. Например, М. М. Матвеева [10] предлагает факультативный курс «Твоя Вселенная» для школьников начальных классов.

Отличный пример астрономического кружка для школьников является собой работа Межшкольного астрономического центра «Вега», который существует уже более 40 лет в г. Железнодорожный (Московская об-

ласть). В кружках центра регулярно занимаются десятки учеников 2–11 класса. Сотрудники «Веги» помимо кружковых занятий читают популярные лекции для школ города. За год проводится до 100–120 лекций. Помимо этого, «Вега» проводит реферативную конференцию «Веговские чтения», конкурс «Эра фантастики», городскую олимпиаду по астрономии, массовые наблюдения для жителей города [11].

Астроклубы – это добровольные неформальные объединения любителей астрономии города, района, республики. Астроклубная деятельность в целом обладает очень широкой направленностью: собрания, городские и выездные наблюдения (в т. ч. «тротуарные», т. е. доступные всем желающим), доклады и лекции, экспедиции и т. д. Как показывает опыт работы астроклубов (например, петрозаводского астроклуба «Астерион»), в ней могут принимать активное участие и школьники старших классов.

Планетарии. Безусловно, значительная образовательная работа не только для школьников, но и студентов и всех желающих может проводиться и проводится в планетариях, не менее 40 из которых (~ 1 % от мирового числа) [6] успешно работают в некоторых городах нашей страны (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Иркутск, Уфа, Ярославль и др.), предлагая различные образовательные программы в дополнение к традиционным сеансам в звездных залах. Например, в возрожденном Московском планетарии проводятся астрономические кружки для школьников, ставшие традицией еще в советский период его существования. Планетарий продолжает проведение научно-популярных лекций «Трибуна ученого», для ведения которых приглашаются ведущие в стране специалисты астрономии, космонавтики и смежных наук². Кроме этого, в состав комплекса планетария входят несколько научных музеев, в т. ч. интерактивный научный музей «Лунариум», музей Урании (посвященный истории планетария и истории развития инструментов и методов познания Вселенной), парк неба с обсерваторией [12].

Интересными образовательными программами может похвастаться не только Московский планетарий, но также и другие подобные учреждения страны. Например, Ярославский планетарий Центра имени В. Терешковой предлагает образовательные программы для школьников в интерактивном классе, посещение музея космонавтики и обсерватории

² Научно-популярные лекции из цикла «Трибуна ученого» доступны каждому желающему в интернете на страничке Московского планетария на ресурсе Youtube (www.youtube.com/user/mosplanetarium).

[13]. Общая посещаемость российских планетариев довольно высока – порядка 2 млн. человек в год [14].

А может, не возвращать? Некоторые авторы, однако, не считают возвращение астрономии в школьную программу в виде отдельного предмета обязательным³ и приводят определенные доводы в пользу своего мнения.

1. Несмотря на то, что астрономии нет в школьной программе в виде отдельного предмета, различные ее элементы преподаются в рамках таких курсов, как окружающий мир, природоведение, география, физика. Поэтому в существующих условиях следует со всей ответственностью развивать именно этот подход к преподаванию основ науки о Вселенной.

2. Оторванность существовавшей в школе программы по астрономии от жизни, бытовых проблем и практических навыков, ее несовершенство с точки зрения современных требований.

3. Низкое качество преподавания предмета на протяжении тех лет, когда он был в обязательной школьной программе. Даже Е. П. Левитан, который был ярким сторонником возвращения астрономии в обязательную школьную программу, признавал, что качество преподавания этого предмета во многих школах было неудовлетворительным, а в некоторых случаях уроки даже заменялись на более близкие для учителей уроки физики [1]. Чтобы астрономия качественно и полноценно преподавалась в школе, часто необходимы учителя-энтузиасты, сами увлеченные наукой о космосе⁴. И, тем не менее, очевидно, что печальная картина наличия астрономической безграмотности в нашей стране не может быть полностью решена простым возвращением астрономии в обязательную школьную программу.

4. Возможная недостаточная мотивированность выпускников школы к изучению астрономии, по которой не было обязательных экзаменов или экзаменов, успешная сдача которых могла бы способствовать поступлению в вуз. Исходя из этого, в условиях перенасыщенности школьной программы [15] заинтересовать старшеклассников предметом может быть очень непросто [15].

³ Хотя в этом случае присутствие астрономии в рамках программ других обязательных предметов или дополнительных занятий в виде кружков, факультативов и т. д., как правило, признается обязательным.

⁴ Ради справедливости стоит отметить, что этот тезис о качестве преподавания в некоторой степени (с учетом того, что астрономию, в отличие от других предметов, часто вели преподаватели, не имеющие специальности «учитель астрономии»), можно распространить и на другие предметы школьной программы.

5. Мысль о том, что в школьную программу невозможно поместить все то, что хотелось бы. Помимо астрономии, в ней нет и многих других крупных отраслей гуманитарных и естественных наук, не имеющих первоочередного, очевидного практического значения для людей, вступающих в самостоятельную жизнь (например, социологии или геологии). Исходя из этой точки зрения, школьное знание должно быть максимально конкретным и практически направленным.

Перспективы развития. В связи с недостаточным качеством современного школьного астрономического образования следует, прежде всего, подумать о том, как повлиять на эту ситуацию *внутри самих школ*. На наш взгляд, в первую очередь необходимо стремиться к тому, чтобы астрономические знания были максимально корректно и уместно представлены в рамках существующих обязательных школьных предметов (окружающий мир, природоведение, естествознание, география, физика). Следует развивать школьные факультативы или даже регулярные уроки за счет школьного компонента образовательного стандарта в тех случаях, когда есть учителя-энтузиасты, которые сами являются любителями астрономии. Если же этого нет, следует на регулярной основе организовывать экскурсии астрономической направленности в обсерватории, планетарии, университеты, в которых преподавание астрономии еще ведется, проводить массовые астрономические наблюдения для школьников (небольшой любительский телескоп сейчас является настолько доступным, что его может позволить себе иметь каждая школа). При этом экскурсии, прежде всего, доступны жителям крупных городов, а наблюдения – жителям меньших населенных пунктов, где небо над головой в меньшей степени засвечено уличным освещением.

Важным элементом внедрения астрономических знаний является и *популяризация достижений науки в целом и астрономии в частности*. Пример США и NASA показывает, насколько важно заниматься популяризацией отечественной и мировой науки, в то время как в России практически отсутствует связь между академическими институтами и средствами массовой информации (прежде всего, научно-популярными изданиями). Отсюда и в целом низкий в массах авторитет российской науки⁵ и практически полное незнание проблем, над которыми она работает. Для решения этой проблемы необходимо как можно скорее создать в научных

⁵ Как отмечает А. Волков [6, с. 11], согласно социологическим опросам «в России ученые занимают место лишь во втором десятке в списке популярных профессий. Относятся к ним, как к людям, занятым совершенно ненужным делом».

организациях отдельно оплачиваемые пресс-службы, которые бы могли заниматься оперативной популяризацией достижений этих организаций в общедоступных СМИ.

Очень важной задачей следует считать поддержку создания научно-популярной, красочно оформленной литературы для взрослых и особенно детей [4], которая сейчас если и издается, то часто очень малыми тиражами на фоне большого населения России. Например, великолепная научно-популярная серия из шести книг под редакцией В. Г. Сурдина издана суммарным тиражом лишь несколько тысяч экземпляров. На фоне этого уместно вспомнить про стотысячные тиражи научно-популярных книг в СССР. Так очень известная книга Ф. Ю. Зигеля «Сокровища звездного неба» в своем четвертом издании (1980 г.) была издана тиражом 100 тыс. экз. Стоит добавить, что и спрос на научно-популярные издания сейчас на порядки ниже советского.

Опыт ПетрГУ: современное состояние и перспективы развития. В 2012 году в Петрозаводском государственном университете начались занятия в рамках дополнительной образовательной программы «Астрономический кружок для школьников». Данная программа по содержанию, принципам и формам реализации относится к образовательным программам естественнонаучной направленности. Ее целью является собрать в единую «мозаику» те отрывочные знания по астрономии, которые даются в школе; расширить эти знания; помочь в формировании целостного представления об окружающем мире. Отличительной особенностью данной программы является то, что курс проводится на базе Астрономической обсерватории ПетрГУ. Обсерватория ПетрГУ прославилась своими открытиями, среди которых:

- сотня астероидов (один (274981) PetrSU, назван в честь Петрозаводского государственного университета),
- две кометы – P/2011 R3 (Novichonok-Gerke) и C/2012 S1 (ISON),
- сверхновая звезда в далекой галактике.

Занятия проходят в рамках двух возрастных групп, покрывающих все возраста школьников – младшей (с 1 по 6 классы) и старшей (7–11 классы), для каждой из которых разработана собственная программа обучения, рассчитанная на три года. Программа является концентрической (т. е. в старшей группе проходят тот же материал, что и в младшей, но на значительно более высоком уровне) и циклической (присоединиться можно с любого года обучения и далее учиться в течение трех лет).

В течение каждого года занятия сосредотачиваются вокруг какого-то одного раздела астрономии. У младших школьников это – «Общая астро-

номия и исследование космического пространства» (1-й год), «Солнечная система» (2-й год), «Звезды, Галактика, галактики, Вселенная» (3-й год). У старшей группы – «Солнечная система» (1-й год), «Звезды» (2-й год), «Галактики и Вселенная» (3-й год). При этом вопросы общей астрономии для старших школьников включаются во все три года обучения.

У школьников есть возможность полноценно работать с новейшим оборудованием для астрономических наблюдений – небольшие рефракторы (Sky-Watcher 80ED, DeepSky 70ED), 20-см рефлектор системы Ньютона, 60-мм солнечный телескоп Coronado с узкополосным фильтром H_{α} для наблюдения деталей солнечной хромосферы и протуберанцев. Для установки телескопов имеются монтажки, в т. ч. автоматизированная монтажка Sky-Watcher HEQ5 Pro Syn Scan. Для ПЗС-наблюдений есть возможность использовать удаленные телескопы, установленные в США, Австралии и Испании.

В кружке также создается благоприятная почва для научно-исследовательской работы школьников под руководством преподавателей университета. Уже сейчас отдельные школьники участвуют в региональных олимпиадах по астрономии, занимаются научной работой, выступают на научно-исследовательских конференциях (например, на конференции «Астрономия в университете: образовательные, научные и практические аспекты»). Школьники могут заниматься как темами, связанными с научной деятельностью астрономической обсерватории ПетрГУ (кометы и околоземные астероиды), так и другими вопросами (переменные звезды, метеоры и др., а также регионально значимые для Карелии исследования – серебристые облака, полярные сияния, астроклимат Карелии).

Поскольку занятия проводятся лишь третий учебный год, их программа непрерывно совершенствуется, модифицируется, улучшается. Основные направления, в которых развивается деятельность астрономического кружка для школьников в ПетрГУ в настоящее время:

1. Полноценная разработка комплекса мультимедийных презентаций для всех занятий курса.
2. Подготовка цикла учебных пособий отдельно для младших и старших школьников.
3. Разработка курса по подготовке к школьным астрономическим олимпиадам (решение задач астрономической направленности).
4. Детальная проработка программ практических занятий (наблюдений) и научно-исследовательской работы школьников.

5. Разработка (с опорой на материалы для школьников) курса по основам астрономии для всех желающих (без ограничения по возрасту), который планируется проводить на базе ПетрГУ.

Заключение. В связи с исключением астрономии из обязательной школьной программы, дополнительное астрономическое образование школьников в современной России стало особенно актуальным. К решению этой проблемы можно подходить разными путями: организовывая связанные с астрономией экскурсии, внеклассные мероприятия; создавая в школе астрономические кружки или даже астрономические комплексы; оставляя в школе астрономию в виде отдельного предмета за счет школьного компонента образовательного стандарта; предоставляя школьникам возможность участвовать в деятельности астроклубов и т. д. Как показывает опыт ПетрГУ, хорошим вариантом является и создание астрономического кружка для школьников при университете.

Через регулярные занятия по астрономии в ПетрГУ за два учебных года (2012–2014) прошли более 50 школьников (с учетом разовых, в т. ч. выездных мероприятий, – несколько сотен). Стоит отметить, что данный курс интересен не только школьникам, но и студентам. Некоторые (даже те, которые уже закончили университет) приходят на занятия по тем темам, которые интересны именно для них. В астрономических наблюдениях при кружке участвуют не только школьники, но и целые семьи, что способствует укреплению взаимосвязи между родителями и детьми, повышению астрономической грамотности у обеих сторон, таким образом, реализуется основная идея непрерывного образования.

Список литературы:

1. Левитан Е. П. Быть или не быть школьной астрономии // Земля и Вселенная. 2010. № 1. с. 41–48.
2. Максимов А. Л. О международном симпозиуме «Марс-500» // Вестник дальневосточного отделения Российской академии наук. 2012. №3(163). С. 116–117.
3. Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2008/2009 учебный год [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 13.12.2007 № 349. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73806/.
4. Серебрякова С. С. Астрономия и ее общекультурное значение // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Физика, математика, техника, технология. 2009. № 2. С. 148–155.

5. Винник М. А. К вопросу о роли астрономического образования в обучении и развитии учащихся//Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. №2. С. 169–173.
6. Волков А. Детям до 16 запрещается астрономия//Знание-сила. 2009. № 9. с. 7–13.
7. Язев С. А., Комарова Е. С. Уровень астрономических знаний в обществе//Земля и Вселенная. 2009. № 5. С. 74–83.
8. Колодкин И. В., Царьков И. С., Чеботарев П. Н. Школьный астрономический комплекс//Земля и Вселенная. 2010. № 2. с. 84–92.
9. Бартунов О. С., Самодуров В. А. Астрономия и интернет: история взаимоотношений// Земля и Вселенная. 2010. № 1. С. 49–59.
10. Матвеева М. М. Факультативный курс «Твоя Вселенная» как пропагандистическое астрономическое образование и перспективное средство развития личности младших школьников // Вестник СамГУ. 2011. № 7 (88). С. 155–158.
11. Татарников М. П. Жизнь и работа «Веги»//Земля и Вселенная. 2010. № 1. С. 90–102.
12. Московский планетарий [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.planetarium-moscow.ru/, дата обращения (17.10.2014).
13. Ярославский планетарий культурно-просветительского центра имени В. В. Терешковой [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.yarplaneta.ru/ (17.10.2014)
14. Абалкин В. К., Левитан Е. П. Международный год астрономии (МГА – 2009)//Земля и Вселенная. 2009. №1. С. 3–15.
15. Петров А. Ю. Учебная перегруженность в школе//Социологические исследования. 2001. № 4. с. 107–111.
16. Козменков И. Н. Изучение мотивации учебной деятельности старших школьников в городских и сельских образовательных учреждениях//Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. т. 4. № 34. с. 1336–1340.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Игнашёва В. Ю.

Аннотация: Цель данной статьи – рассмотреть и проанализировать материалы по вопросам непрерывного фармацевтического образования в российских научных журналах за 2010–2014 гг. В обзоре рассмотрены ключевые моменты и направления исследований, проводимых в сфере непрерывного фармацевтического образования, а также дана характеристика существующих проблем непрерыв-

ного фармацевтического образования в России на основании рассмотренных источников.

Ключевые слова: непрерывное фармацевтическое образование, качество образования, фармацевтический рынок, фармацевтическая промышленность, фармацевтическая отрасль.

THE SYSTEM OF CONTINUOUS PHARMACEUTICAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA

Ignasheva V.

Abstract: the article aims to analyze the materials on continuous pharmaceutical education presented in Russian scientific journals over 2010–2014. The review focuses on the key points and lines of the research conducted in the field of continuous pharmaceutical education. The author also describes the existing problems in this field in Russia.

Keywords: continuous pharmaceutical education, quality of education, pharmaceutical market, pharmaceutical industry.

Фармацевтическая индустрия является одной из наиболее интенсивно развивающихся отраслей в современном мире. Каждый год на фармрынок поступают сотни новых препаратов, проводятся тысячи новых исследований, разрабатываются новые средства и схемы лечения. Поэтому фармацевтическое образование не только в России, но и в мире ежегодно сталкивается с новыми задачами и вопросами. Поскольку с момента присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году в области фармацевтического образования идут постоянные изменения, наиболее значимыми из которых являются те, что происходят после введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО, автор счел разумным взять для обзора актуальные в настоящее время материалы. Далее нами рассмотрены статьи по вопросам непрерывного фармацевтического образования в печатных и электронных научных изданиях, материалы научных конференций на русском языке, опубликованные за последние 5 лет (2010–2014 гг.). Временное ограничение значительно сузило область поиска. Кроме того, к сожалению, не было найдено ни одной статьи за 2014 г. Тем не менее, автор счел возможным оставить 2014 г. в критериях поиска, так как отсутствие статей рассматриваемой тематики на май 2014 г. в открытом доступе является весьма показательным. Поэтому в заключительную часть обзора была включена информа-

ция о прошедшем в апреле 2014 г. Всероссийском съезде фармацевтических работников. Также в обзоре не рассматриваются статьи в газетах, на медицинских сайтах и порталах, которые не являются научными (например, интервью, нормативные акты и т. д.)

Способом поиска был выбран Интернет, в частности, поисковая система Google Scholar и научная электронная библиотека <http://elibrary.ru>. Поиск велся по ключевой фразе «непрерывное фармацевтическое образование». В результате было найдено порядка 50 публикаций, соответствующих выбранным критериям. Из них непосредственно к вопросам непрерывного фармообразования относятся лишь 11 статей. Остальные публикации, так или иначе, посвящены другим аспектам фармацевтического образования или же модернизации процесса обучения различным дисциплинам фармацевтического направления.

Непрерывное фармацевтическое образование в настоящее время рассматривается как формальное профессиональное образование, которое необходимо специалистам для работы в области фармации. Обязательным условием для трудоустройства и продолжения фармдеятельности для специалистов с высшим фармообразованием (провизоров) является наличие сертификата по одной из трех специальностей (управление и экономика фармации, фармацевтическая технология, фармацевтическая химия и фармакогнозия). Сертификат выпускники вузов получают по окончании интернатуры и возобновляют каждые 5 лет после сдачи квалификационных экзаменов.

Статьи данной тематики, рассмотренные в обзоре, можно разделить на два основных направления. Во-первых, это исследования, посвященные изучению качества фармацевтического образования и проблемам соответствия подготовки специалистов по фармации современным реалиям фармрынка. Во-вторых, работы, посвященные вопросу организации именно непрерывного фармацевтического образования в контексте LLL (life long learning) и Болонского процесса, которое и должно в перспективе обеспечить надлежащее качество получаемых знаний и компетенции для провизоров в течение всего периода их работы в отрасли. Как можно заметить, оба этих направления взаимосвязаны.

К статьям, рассматривающим вопросы качества фармацевтического образования и управления этим качеством (менеджмент качества образования) можно отнести статью «Тенденции и проблемы андрагогической организации обучения в контексте повышения качества медицинского и фармацевтического образования» (Змеев С. И., Соколова А. С., 2010) [1]. Статья посвящена вопросам внедрения на различных факультетах и ка-

федрах ММА им. И. М. Сеченова андрагогических¹ основ организации процесса обучения вместо педагогического подхода или наряду с ним. Рассматриваются возможности, ограничения, проблемы использования андрагогической модели в учебном процессе, которые выявлены при анализе ее практического применения. Хотя авторами не приводится никакой информации относительно использования этой модели именно при фармацевтическом обучении (фармобразование рассматривается лишь как одно из направлений медицинского образования), в статье, безусловно, показана возможность применения данного подхода для улучшения качества подготовки специалистов всех медицинских специальностей.

Авторы В. В. Книга и В. А. Гульшина в статье «О перспективах повышения качества профессиональной подготовки специалистов с высшим медицинским и фармацевтическим образованием в 2011–2015 гг.» рассматривают вопросы качества медицинского и фармацевтического образования с точки зрения современного законодательства [2]. В статье отражены перспективы повышения качества профессиональной подготовки специалистов с высшим медицинским и фармацевтическим образованием в Российской Федерации, сформулированные на основании материалов выступлений министра здравоохранения и социального развития Российской Федерации Т. А. Голиковой; региональных программ модернизации здравоохранения, вновь принятого Федерального закона от 29.11.2010 № 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации», а также разработанного Минздравсоцразвития России проекта Федерального закона от 28.02.2011 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». Авторы приводят данные по кадровому составу и дефициту медицинских работников на 2009 год. Кроме того, одной из рассматриваемых в статье проблем является неудовлетворительный уровень подготовки медицинских и фармацевтических кадров. Например, приводятся результаты экспертизы документов, представленных в Росздравнадзор соискателями для допуска к медицинской и фармацевтической деятельности на территории Российской Федерации в 2010 г. В 98 случаях (4 % от общего количества заявителей) было выявлено несоответствие реального уровня подготовки соискателей заявленным квалификационным характеристикам; отсутствие последипломной подготовки и первичной специализации, что послужило причиной отказа

¹ Андрагогика – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность взрослых обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения [1].

в допуске к профессиональной деятельности. В статье рассмотрены законодательные механизмы решения данных проблем.

Взаимосвязь между качеством образования фармацевтических кадров конкретного региона и развитием фармацевтического рынка в России рассмотрена в статье «Совершенствование подготовки кадров для фармацевтического бизнеса Псковской области» (Марков С. М., Маркова А. С., Нуштакина Т. П., 2013) [3]. Приводятся данные для Псковской области. На 2010 г. потребность в кадрах составляла: провизоров – 66 чел., фармацевтов – 116 чел. По мнению авторов, данный дефицит во многом обусловлен неразвитой базой подготовки специалистов на региональном уровне. В статье приводятся программы для реализации непрерывного фармообразования на базе Псковского госуниверситета. Авторы считают, что концепция непрерывного профессионального образования должна предусматривать повышение профессионального уровня по программам послевузовского образования, второго высшего образования и параллельного обучения и что для фармацевтического бизнеса актуальными являются все вышеназванные направления.

К направлению исследований качества фармообразования на основе самооценки специалистов, получающих последипломное образование в интернатуре и заочно, относятся статьи [4] и [6]. В статье [4] авторы (Рыжов А. А., Райкова Т. С., Дарий В. И., Запорожский государственный медицинский университет), используя метод социологического исследования (опрос провизоров-интернов специальности «Общая фармация»), оценили уровень профессионального мышления, преемственности и сохранения знаний, полученных провизорами-интернами на этапе первичной специализации (интернатуры). Положительным можно считать, что, по результатам исследования, почти половина опрошенных продемонстрировала готовность к непрерывному обучению, независимо, где и на каких должностях они будут работать. Вывод авторов, однако, неутешителен: итоги исследования характеризуют первый этап специализации не в пользу профессионального мышления респондентов и престижа собственной специальности. Авторы рекомендуют при разработке методических материалов для вторичной специализации «Организация и управление фармации» разрабатывать учебные занятия по профильным дисциплинам с учетом требований практической фармации, развития профессионального мышления, выживаемости и адаптации знаний. Хотя исследование проводилось не в России, а на Украине, вероятно, что общие профессиональные требования к провизорам в этом государстве незначительно отличаются от аналогичных в Российской Федерации.

В другой статье представителей того же Запорожского государственного медицинского университета рассматривается перспектива создания бизнес-школ при вузах для факультетов последипломного образования [5]. Предлагается проект по созданию таких структур, которые будут способствовать решению проблемы дефицита кадров в медицине и фармотрасли и улучшению качества их подготовки. Авторы (А. Ю. Воскобойник, К. П. Шабельник, Г. Г. Берест, С. И. Коваленко, О. В. Кривошей, Д. Ю. Скорина, И. С. Носуленко) считают, что целевой аудиторией образовательных услуг бизнес-школ являются:

- сотрудники фармацевтических фирм с высшим образованием, которое не является медицинским, фармацевтическим или экономическим: данная категория будет стремиться получить дополнительное образование именно в медицинском высшем учебном заведении;
- сотрудники фармацевтических компаний с высшим медицинским или фармацевтическим образованием, которые стремятся занять управленческую должность.

По мнению авторов, результатом реализации данного проекта станет привлечение дополнительного финансирования к университетам; укрепление сотрудничества между университетами и практической медициной и фармацией; более эффективное внедрение в медицинскую и фармацевтическую практику научных разработок университетов.

Оценили качество последипломного фармацевтического образования и в Казанском государственном медицинском университете [6]. Авторы исследования Л. Н. Минапов и С. Н. Егорова критерием качества фармообразования выбрали самооценку провизорами — выпускниками интернатуры их подготовленности к фармацевтическому консультированию посетителей аптек. Для проведения исследования авторами была разработана анкета, результаты заполнения которой респондентами они проанализировали. Было установлено, что большинство выпускников интернатуры осуществляют фармацевтическое консультирование при отпуске лекарств по симптомам заболеваний и отмечают свою подготовленность. В то же время, 87 % провизоров-интернов желают пройти дополнительное повышение квалификации по вопросам фармацевтического консультирования; 90 % респондентов желают использовать «компьютерную программу» по вопросам фармацевтического консультирования. Таким образом, выпускники-провизоры в своем большинстве готовы и хотят продолжать свое образование.

К проблеме качества получаемого фармообразования и его непрерывности в течение жизни обращаются и авторы статьи «Профессиональная

мотивация и перспективы студентов-заочников, обучающихся по специальности «Фармация» [7]. Авторы А. К. Брель, А. В. Басов и С. В. Соколова в 2013 году провели социологическое исследование на базе заочного отделения фармацевтического факультета Волгоградского государственного медицинского университета. По результатам анализа проведенного опроса авторы делают вывод о том, что отказ от заочной формы высшего фармацевтического образования является нецелесообразным. Вместо полного запрета рекомендуется в нормативных документах закрепить положение о том, что высшее фармацевтическое образование в заочной форме допустимо получать только лицам, имеющим среднее фармацевтическое образование.

Нынешняя реформа фармацевтического образования и отмена с 2014 года заочной формы фармобучения в вузах еще до ее принятия породила большое количество дискуссий о ее целесообразности в условиях современного фармрынка и дефицита кадров. Противники отмены заочного фармобразования аргументировали тем, что невозможно обеспечить непрерывность образования, если перекрыть доступ к вечерней и заочной формам обучения. Работающий специалист со средним специальным образованием будет теперь лишен возможности получить высшее образование без отрыва от производства, а ведь для многих фармацевтов это был «социальный лифт» [12]. Таким образом, проблемы возникают на стыке среднего и высшего фармобразования [13].

Непосредственно проблемам фармацевтической отрасли и непрерывного образования специалистов для фармации посвящена статья Н. В. Пятигорской, А. П. Мешковского и В. В. Пичугина (2012) [8]. В ней поднят вопрос дефицита фармацевтических кадров не только в аптечных учреждениях, но и в развивающейся российской фармацевтической промышленности. Авторы статьи обозначают как проблемы фармобразования в России в сфере подготовки экспертов по фармацевтическому проектированию, контролю качества и аудита лекарственных средств, так и проблему отсутствия ориентации на мировые тенденции в фарминдустрии. В 80 % высших фармацевтических учебных заведений мира готовят специалистов по направлению «Промышленная фармация». В России общепринятые во всем мире понятия «промышленный фармацевт» и «промышленная фармация» не получили официального признания. В то же время, в «Стратегии развития фармацевтической промышленности РФ до 2020 года», утвержденной приказом Минпромторга России № 965 от 29.10.2009 г., в разделе 3 отмечено наличие дефицита высококвалифицированных кадров для фармацевтической отрасли и

практическое отсутствие подготовки таких кадров для современного фармпроизводства и индустриальной науки, а также низкая ориентированность вузов на обучение по новым направлениям науки и технологии, постоянно появляющимся в мире. В этих условиях авторы считают важной задачей отрасли ускоренное освоение зарубежного опыта по подготовке специалистов по программе «промышленная фармация», а также введение таких программ в дипломное, последипломное образование и переподготовку специалистов.

В публикации А. В. Гришина говорится уже не только о проблемах, но и приоритетных задачах по совершенствованию российского фармацевтического образования [9]. Автор рассматривает этапы введения двухступенчатого высшего фармацевтического образования, анализирует проблемы, возникающие в ходе реализации данного процесса, и считает, что переход на международные принципы организации обучения позволит создать экономически целесообразную государственную систему фармацевтического образования; поднимет его качество и престиж. Автор подчеркивает, что объектом кардинального реформирования должна стать внутренняя среда системы фармацевтического образования, а реализация основных положений Болонской декларации в рамках российского фармацевтического образования позволит подойти к решению многих ключевых проблем. В статье дается список задач, которые, по мнению автора, необходимо реализовать в процессе международной интеграции российского фармацевтического образования при трансформации системы «фармацевт-провизор» в систему «бакалавр-магистр».

Более целостный взгляд на российское фармобразование и его оценка с точки зрения историзма и перспектив дается в статье «Непрерывное фармацевтическое образование в России: становление, развитие и модернизация» (Максимкина Е. А., Парфейников С. А., Андреева И. Н. и др., 2013) [10]. Здесь оно рассматривается в контексте LLL (life long learning) или образования для взрослых, основной базой для развития которого в России, с точки зрения авторов, может стать реформированная система дополнительного профессионального образования. Отмечается, что несмотря на отраслевые модели, дополнительное образование в России имеет общую структуру (Приложение 1). В статье рассматривается структура фармацевтической отрасли и фармацевтического рынка в России, дается анализ реформирования фармацевтического образования в странах постсоветского пространства, многие из которых уже перешли на подготовку специалистов по двухуровневой системе «Бакалавриат» и «Маги-

стратура», и приводится анализ периодизации развития фармацевтического образования в России (Приложение 2).

Авторы считают, что важнейшими направлениями модернизации высшего фармацевтического образования на современном этапе являются: необходимость пересмотра самой концепции образовательного процесса путем переноса акцента в теории и практике обучения с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента; переход на новый принцип взаимодействия образования, фармацевтической науки и практики; переход к образованию «через всю жизнь» с ориентацией на формирование и развитие творческой личности провизора и переход от знаний и навыков к компетенции и компетентности.

Следует отметить, что с начала XXI века и по настоящее время в научной фармацевтической печати широко дискутируется вопрос о необходимости реформирования российской фармацевтической средней и высшей школы. При этом большая часть ученых склонна считать, что переход российского фармацевтического образования на международные принципы необходим, поскольку создаст предпосылки существенного повышения эффективности системы организации лекарственной помощи населению через подготовку специалистов, соответствующих международным образовательным стандартам.

В то же время есть и другое мнение. О тенденциях современного фармацевтического профессионального образования размышляют авторы статьи [11] (Юдина Л. Ю., Береговых В. В., Аладышева Ж. И., Пятигорская Н. В.). Здесь рассматривается дефицит фармацевтических кадров не только в нашей стране, но и для мирового рынка, который в последующие годы будет только увеличиваться, в первую очередь в области аптечной фармации.

Авторами приводятся аналитические данные о глобальном состоянии кадрового рынка в области фармации в 2012 г., результаты социологических опросов работодателей в области промышленной фармации и оценка качества существующих образовательных программ работодателями. Также дана кластеризация учебных дисциплин в образовательных программах по фармации в ЕС и Российской Федерации (Приложение 3). Приводится схема системы фармацевтического образования в рамках нового законодательства РФ, которая дает представление о том, как должны осуществляться подготовка и переподготовка фармацевтических кадров в настоящее время (Приложение 4). Одновременно приводятся данные о том, что опыт стран ЕС показал нецелесообразность перехода с одноуровневой системы обучения на двухступенчатую. В 25 из 29 стран ЕС не

применяют требования Болонской модели по двухуровневому обучению в фармацевтическом образовании. Исходя из этого, авторы предлагают свою программу действий по реформированию системы подготовки фармацевтических кадров.

Как видно из рассмотренных материалов, основные проблемы непрерывного фармацевтического образования (НФО) лежат в области соответствия или несоответствия существующей системы этого вида образования запросам фармрынка. Авторы статей предлагают свои схемы развития системы российского фармобразования или анализируют его качество, используя методы социологических исследований. Рассматриваются вопросы как реформирования всей системы НФО на основе анализа современных данных, так и внутренних подходов к тому, каким образом давать знания обучающимся в уже существующей «переходной» модели. Однозначного ответа на поставленные вопросы не дается. Единственное, с чем, по моему мнению, согласны все авторы, – независимо от того, в каком виде будет существовать фармацевтическое образование в России, оно должно быть действительно непрерывным, обеспечивать возможность продолжения профессионального обучения для специалистов фармации на любом жизненном этапе.

В подтверждение такого вывода можно привести информацию о прошедшем в апреле 2014 г. в Москве Всероссийском съезде фармацевтических работников. В настоящий момент тексты всех докладов еще не размещены в сети Интернет, но есть сайт Съезда, где можно найти часть материалов [14]. На Съезде обсуждались различные проблемы развития фармацевтической отрасли, в частности, были рассмотрены и вопросы непрерывного фармацевтического образования. Например, в докладе «Влияние различных факторов мотивации при трудоустройстве выпускников фармацевтических факультетов» Е. Л. Абдулманова, И. К. Петрухина приводят данные анкетного опроса 433 респондентов, среди которых – студенты-старшекурсники и клинические интерны фармацевтических факультетов 8 медицинских и фармацевтических вузов Приволжского федерального округа РФ [15]. Как показал анализ, 82 % выпускников сразу по окончании вуза планируют пройти клиническую интернатуру, из них 44 % отдают предпочтение заочной форме обучения; 61 % респондентов хотят продолжить обучение в интернатуре по специальности «Управление и экономика фармации», 23 % – по специальности «Фармацевтическая химия и фармакогнозия» и 16 % – по специальности «Фармацевтическая технология».

Также интересным в плане вопросов фармобразования является доклад А. С. Гаврилова «Вопросы государственного регулирования фармацевтического образования», в котором, в частности, приводится опыт работы фармацевтического факультета ГБОУ ВПО Уральский государственный медицинский университет (Екатеринбург) [16]. Автор доклада указывает, что на заочную форму обучения на этот факультет поступают только абитуриенты, окончившие фармацевтический колледж. При этом анализ успеваемости показывает, что интерес к учебе, глубина знаний, практические навыки значительно выше, чем у студентов-очников.

Вопросы фармобразования были затронуты на Съезде в докладах многих участников. Это и доклад А. В. Гришина «Современные подходы к совершенствованию российского фармацевтического образования» [17], и «Некоторые аспекты подготовки специалистов в области специализированной фармацевтической помощи (pharmaceutical care)» (Дремова Н. Б., Коржавых Э. А., Овод А. И.) [18], и другие.

Главным результатом Съезда явилась резолюция, в которой, кроме всего прочего, есть предложения по изменениям в области кадровой политики, фармацевтического образования и науки. Например, обратиться в Минздрав с просьбой о сохранении возможности специалистам, имеющим среднее фармацевтическое образование, продолжать обучение по специальности в системе высшего образования по очно-заочной (вечерней) и заочной формам [14].

Автор выражает благодарность за помощь в подготовке данного обзора зав. кафедрой фармакологии, организации и экономики фармации, микробиологии гигиены ПетрГУ, доктору медицинских наук, профессору Ирине Анатольевне Виноградовой.

Список литературы:

1. Змеев С. И., Соколова А. С. Тенденции и проблемы андрагогической организации обучения в контексте повышения качества медицинского и фармацевтического образования//Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Том 12; №3(2) С. 303–306.
2. Книга В. В., Гульшина В. А. О перспективах повышения качества профессиональной подготовки специалистов с высшим медицинским и фармацевтическим образованием в 2011–2015 гг.//Вестник Росздравнадзора. 2011. № 3 С.68–74.
3. Марков С. М., Маркова А. С., Нуштакина Т. П. Совершенствование подготовки кадров для фармацевтического бизнеса Псковской области// Псковский регионологический журнал. 2013. №15. С. 173–176.

4. Рыжов А. А., Райкова Т. С., Дарий В. И. Самооценка профессионального мышления провизоров-интернов на основе социологического метода исследования//Запорожский медицинский журнал. 2011. Том № 13; №1. С. 104–105.

5. О перспективе создания бизнес-школ при факультетах последипломного образования медицинских университетов/А. Ю. Воскобойник, К. П. Шабельник, Г. Г. Берест и др.//Запорожский медицинский журнал. 2011. Том 13; № 4. С. 76–78.

6. Минапов Л. Н., Егорова С. Н. Качество дополнительного профессионального образования: самооценка провизорами-интернами готовности к фармацевтическому консультированию//Современная медицина: актуальные вопросы. № 10 (24)/Сборник статей по материалам XXIV международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. С. 69–77.

7. Брель А. К., Басов А. В., Соколова С. В. Профессиональная мотивация и перспективы студентов-заочников, обучающихся по специальности «Фармация»//Журнал «Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики». Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3-х ч. Ч. II. С. 27–29.

8. Пятигорская Н. В., Мешковский А. П., Пичугин В. В. Непрерывное образование специалистов фармацевтической отрасли//Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. 2012. № 1 (83). С. 139–142.

9. Гришин А. В. Приоритетные задачи по совершенствованию российского фармацевтического образования//Материалы рабочего совещания деканов фармацевтических факультетов, посвященного проблемам развития фармацевтического образования в условиях модернизации здравоохранения 14 сентября 2012 года г. Пятигорск//«Экономические и гуманитарные исследования регионов»: научно-теоретический журнал. 2012. № 5. С.15.

10. Непрерывное фармацевтическое образование в России: становление, развитие и модернизация/Максимкина Е. А., Парфейников С. А., Андреева И. Н. и др.//Журнал «Фармация». Издательский Дом «Русский Врач», 2013. № 6. С. 8–11.

11. О тенденциях современного фармацевтического профессионального образования/ Л. Ю. Юдина, В. В. Береговых, Ж. И. Аладышева, Н. В. Пятигорская//Журнал «Медицинское образование и вузовская наука». 2013. № 1 (3). С. 61–67. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.movn.ru/profpodgotovka/otendentsiyakh-sovremennogo-farmatsevticheskogo-professionalnogo-obrazovaniya.html>.

12. Григорьева Е., Маскина Н. Либо очно, либо никак?//Отраслевой HR-проект «Фармперсонал» 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pharmpersonal.ru/pubs/statji/obuchenie/libo-очно-libo-nikak.html> (Дата обращения 18.05.2014).

13. Лесникова Т., Федорова Т., Гаврилов А. Проблемы возникают на стыке среднего и высшего фармобразования//Отраслевой HR-проект «Фармперсонал» 2011. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pharmpersonal.ru/pubs/statji/novaja-upravlenie-personalom/problemy_voznikaiut_na_styke_srednego_i_vysshego_farmobrazovaniia27272.html (Дата обращения 18.05.2014).

14. Всероссийский съезд фармацевтических работников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pharmcongress.ru/material/> (Дата обращения 30.05.2014).

15. Абдулманова Е. Л., Петрухина И. К. Влияние различных факторов мотивации при трудоустройстве выпускников фармацевтических факультетов// Всероссийский съезд фармацевтических работников: сборник материалов. М.: ООО «Бионика Медиа», 2014. С. 3–4.

16. Гаврилов А. С. Вопросы государственного регулирования фармацевтического образования//Всероссийский съезд фармацевтических работников: сборник материалов. М.: ООО «Бионика Медиа», 2014. С. 38–41.

17. Гришин А. В. Современные подходы к совершенствованию российского фармацевтического образования//Всероссийский съезд фармацевтических работников: сборник материалов. М.: ООО «Бионика Медиа», 2014. С. 59–63.

18. Дремова Н. Б., Коржавых Э. А., Овод А. И. Некоторые аспекты подготовки специалистов в области специализированной фармацевтической помощи (pharmaceutical care)//Всероссийский съезд фармацевтических работников: сборник материалов. М.: ООО «Бионика Медиа», 2014. С. 79–82.

Приложение 1. Формы дополнительного профессионального образования²



² Непрерывное фармацевтическое образование в России: становление, развитие и модернизация/Максимкина Е. А., Парфейников С. А., Андреева И. Н. и др.//Журнал «Фармация». Издательский Дом «Русский Врач», 2013. № 6, С. 9.

Приложение 2. Периодизация фармацевтического образования в России³

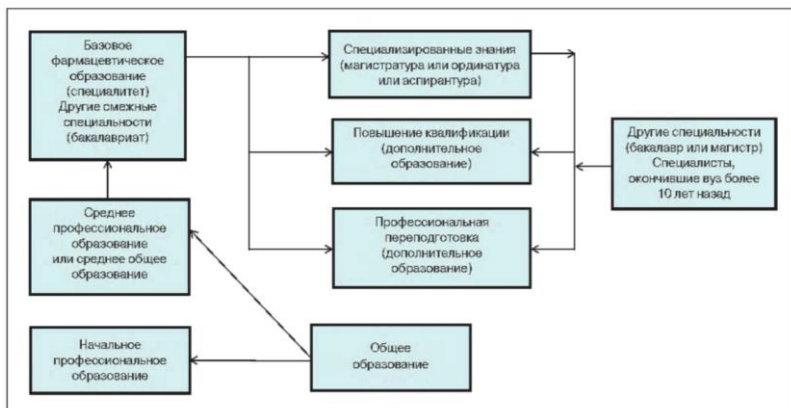
Годы	Период	Характеристика, перечень
1845–1919	Становление фармацевтического образования. А.С. Гинсберг (1870-1937)	Среднее, высшее и последипломное образование • аптекарский помощник • провизор • магистр фармации (последипломное образование)
1919–1952	Выделение фармацевтического образования как самостоятельного научного направления. В 1936 г. организовано 9 самостоятельных фармацевтических вузов	Среднее, высшее и последипломное образование • фармацевт • провизор (с 1936 г.) • кандидат и доктор фармацевтических наук (1937)
1952–1993	Период становления непрерывного профессионального фармацевтического образования	Среднее, высшее, последипломное и дополнительное профессиональное образование • фармацевт • провизор • кандидат и доктор фармацевтических наук (2 специальности) • повышение квалификации руководителей
1993–2016	Период развития непрерывного профессионального фармацевтического образования	Среднее, высшее, последипломное и дополнительное профессиональное образование • фармацевт • провизор • интерн (3 специальности) • кандидат и доктор фармацевтических наук (3 специальности) и с 2010 г. – 4 специальности • повышение квалификации и переподготовка по 3 специальностям
2016	Модернизация непрерывного профессионального фармацевтического образования	Совершенствование образования • среднее – фармацевт • высшее – провизор • последипломное – ? • кандидат и доктор фармацевтических наук (4 специальности) • дополнительное – ? Интеграция с международной системой • высшее – бакалавр • последипломное – магистр (4 специальности), доктор философских наук по фармации (4 специальности), доктор по фармации (4 специальности) • дополнительное – бакалавр общей практики, бакалавр клинической практики, бакалавр аналитической практики, бакалавр технологической практики

³ Непрерывное фармацевтическое образование в России: становление, развитие и модернизация/Максимкина Е. А., Парфейников С. А., Андреева И. Н. и др.//Журнал «Фармация». Издательский Дом «Русский Врач», 2013. № 6, С. 10.

Приложение 3. Кластеризация дисциплин в образовательных программах по фармации в ЕС и Российской Федерации и учебная нагрузка на кластер в % от общей нагрузки образовательной программы

Кластер	Учебные дисциплины, имеющиеся в образовательных программах университетов ЕС	Учебные дисциплины из ФГОС ВПО
Медицинские науки	Анатомия и физиология человека, медицинская терминология, фармакология, фармакогнозия, фармакотерапия / внутренние болезни, токсикология, патология, гистология, микробиология, нутрицевтика, нефармакологические методы лечения, гематология, иммунология, паразитология / гигиена, медицина катастроф, лабораторная диагностика / клиническая биохимия, радиохимия, процесс отпуска лекарств, назначение лекарств, анализ рецептов (определение побочных эффектов и лекарственного взаимодействия), воспроизведенные препараты, планирование, управление и интерпретация клинических исследований, медицинские изделия, ортопедия, безрецептурные препараты, сопутствующее лечение, наблюдение и ведение амбулаторных больных, дерматология и терапия кожных заболеваний, гомеопатия, фитотерапия, ветеринарные препараты, фармацевтическая помощь, фармацевтическая терапия симптомов и заболеваний Среднее по ЕС: 28%	Латинский язык (4), физиология с основами анатомии (6), патология (6), микробиология (6), фармакология (9), клиническая фармакология (8), безопасность жизнедеятельности, медицина катастроф (10), общая гигиена (3), токсикологическая химия (6), практика (1+1+5). Всего: 65 единиц — 24,1%
Химические науки	Общая, органическая и неорганическая химия, аналитическая химия, фармацевтическая химия / фармакопейный анализ, медицинская химия и физика / взаимосвязь структуры с фармакологической активностью (SAR) / дизайн лекарственных средств Среднее по ЕС: 24%	Общая и неорганическая химия (6), физическая и коллоидная химия (6), аналитическая химия (11), органическая химия (11), фармацевтическая химия (19). Всего: 53 единицы — 19,6%
Фармацевтическая технология	Получение галеновых препаратов, химико-фармацевтических препаратов, всасывание и метаболизм (ADME) / фармакокинетика; современные системы доставки, фармацевтические НИОКР, промышленное производство лекарственных средств, обеспечение качества в производстве, регистрации и регулирование новых молекул и препаратов, общий технический документ (качество (фармацевтическая часть), безопасность (доклинические и клинические исследования), офтальмологические препараты, медицинские газы, косметические средства, управленческие стратегии в промышленности, экономика фармацевтической отрасли и разработки) Среднее по ЕС: 15%	Фармацевтическая технология (18), биотехнология (4), практика (2+4+4). Всего: 30 единиц — 11,1%
Биологические науки	Общая биология, биология клетки, ботаника, микология, зоология, биохимия, молекулярная биология, генетика Среднее по ЕС: 11%	Ботаника (7), биология (3), биологическая химия (6), практика (3). Всего 19 единиц — 7 %
Физика / Математика	Физика, Математика, расчеты в фармации, Информационные технологии, Статистика, план и анализ экспериментов Среднее по ЕС: 6,4%	Математика (2), физика (3), информатика (3), фармацевтическая информатика (2). Всего 10 единиц — 3,7%
Общие предметы	Общие навыки, академическая грамотность, иностранные языки, первая доврачебная помощь, технологии общения, менеджмент Среднее по ЕС: 6,4%	История Отечества (2), психология и педагогика (2), иностранный язык (10), первая доврачебная помощь (2), физическая культура (2). Всего 18 единиц — 6,7%
Законодательство / общество / этика	Законодательство в области фармации, социальные науки, судебная экспертиза, профессиональная этика, философия, экономика (финансы, бухгалтерия, планирование и управление), общественное здравоохранение, управление качеством, фармакоэпидемиология, фармакоэкономика, история фармации Среднее по ЕС: 6,2%	История фармации (2), экономическая теория (2), Правоведение (2), медицинское и фармацевтическое товароведение (7), управление и экономика фармации (16), практика (18) Всего: 47 единиц — 17,4%
Не включенная в сравнение учебная нагрузка		Основы экологии и охраны природы (2); Вариативная часть: 28. Всего: 30 единиц

Приложение 4. Принципиальная схема системы фармацевтического образования в условиях нового законодательства



СТРУКТУРА НЕПРЕРЫВНОГО ГЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАРЕЛИЯ

Рязанцев П. А.
Первунина А. В.

Аннотация: В статье рассматривается структура геологического образования в Карелии. Показаны образовательные этапы и главные условия, влияющие на формирование компетенций у обучающихся. Рассмотрены результаты взаимодействия научно-исследовательской и образовательной организаций. Выделены главные факторы, влияющие на педагогический процесс.

Ключевые слова: геология, непрерывное образование, педагогическая система, компоненты.

THE STRUCTURE OF CONTINUING GEOLOGY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KARELIA

Ryazantsev P.
Pervunina A.

Abstract: the article considers the structure of geological education in Karelia. It outlines the educational stages and main conditions affecting the development of competencies in students. The authors examine the results of the interaction between research and educational institutions. Finally, the main factors affecting teaching process are identified.

Keywords: geology, continuing education, pedagogical system, components.

На сегодняшний день горно-геологическая отрасль в Республике Карелия активно развивается. В связи с этим возникает необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров для ее обеспечения [1]. Реализация программ учебной подготовки, а также обеспечение учебного процесса на должном уровне должны выполняться с учетом следующих аспектов: непрерывное геологическое образование, внедрение новых образовательных компонентов на базе высоких технологий, полное финансирование и проведение учебных практик, создание научных учебно-образовательных центров на базе научно-исследовательских организаций [2].

В Республике Карелия обучение специалистов геологического профиля сосредоточено в двух связанных образовательных центрах: Институте геологии Карельского научного центра РАН (ИГ КарНЦ РАН) и горно-геологическом факультете Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). В 2012 году на кафедре геологии и геофизики ГГФ ПетрГУ была организована студенческая научная лаборатория «ГеоЛаб». В составе лаборатории студенты кафедры, занимающиеся научно-исследовательской работой, аспиранты и молодые ученые Института геологии. Одной из задач студенческой лаборатории является организация и координация научно-исследовательской работы студентов в научно-образовательном центре «ПроГео» и геофизической обсерватории на базе Ботанического сада ПетрГУ. В 2013 году в рамках двустороннего соглашения о сотрудничестве было подписано положение о базовой кафедре геологии и геофизики горно-геологического факультета ПетрГУ. Базовая кафедра была создана с целью интеграции образования, науки и произ-

водства как важнейшего условия повышения качества подготовки у специалистов геологического профиля.

Особенностью геологического образования в Карелии является интеграция научно-исследовательской составляющей в геологическую образовательную систему ПетрГУ путем вовлечения и эффективного использования в учебном процессе интеллектуальных и материально-технических ресурсов Института геологии КарНЦ РАН. Таким образом, в процессе обучения формируется ряд специфических условий, влияющих на приобретение необходимых компетенций учащимися. К таким условиям можно отнести:

1. Преподавание профильных предметов сотрудниками научно-исследовательской организации, имеющими ученые степени и занимающиеся решением фундаментальных и прикладных задач, что позволяет проводить обучение, основываясь на передовых достижениях современной науки.

2. Практическое участие учащихся в научных и научно-производственных исследованиях, что положительно влияет на процесс формирования необходимых компетенций.

3. Неформальное общение в рамках схемы «преподаватель – студент» при проведении полевых работ, что позволяет не только закрепить существующие знания, но и сформировать дополнительную мотивацию к выполнению профессиональной деятельности.

4. Наличие современного оборудования в лабораториях ИГ КарНЦ РАН, позволяющее в некоторой степени компенсировать недостаточное материально-техническое оснащение горно-геологического факультета ПетрГУ, которое находится в стадии комплектования.

5. Возможность обучения в аспирантуре Института геологии КарНЦ РАН является дополнительной ступенью общей инфраструктуры геологического образования в Карелии, позволяющей совершенствовать профессиональные навыки на качественно новом уровне.

Обращаясь к проблеме непрерывного образования в геологии, следует определить, о какой трактовке этого достаточно широкого определения идет речь. В данном случае непрерывное образование рассматривается как некоторая совокупность средств, позволяющая наиболее полно раскрывать потенциал обучающихся и повышать их профессиональные компетенции на протяжении всего периода трудовой деятельности [3].

Следует отметить, что геология как отрасль человеческого знания требует определенного подхода. Это обусловлено информационными ограничениями, которые характерны для природных объектов исследований.

Кроме того, базовые методы геологического познания мира основываются на интуитивных принципах (таких как принцип актуализма, принцип суперпозиции, принцип последовательности и т. д.) [4]. Так как геологические науки рассматривают исключительно важные и широкие уровни конкретизации и абстракции знаний, необходимо использование многоуровневой вариативной системы подготовки специалистов [5].

Вследствие этого решение различных геологических задач требует от обучающегося развития способностей к интуитивному мышлению, наряду с дискурсивным. Такие способности развиваются за счет формирования широкой базы знаний и опыта проведения научных экспериментов. Наиболее успешной возможностью для реализации обучения на таком уровне является использование концепции непрерывного образования. Это обусловлено тем, что такой образовательный подход обеспечивает необходимый уровень адаптивности получаемых навыков. Кроме того, из-за специфики условий труда (экспедиционно-полевые работы, близкие к экстремальным, действующие объекты горнопромышленного комплекса и т. д.) требуется внедрение в воспитательный процесс формирования у учащегося определенных норм, установок и мотивов.

Система непрерывного геологического образования в Республике Карелия на данный момент представлена поэтапно:

1. Формирование интереса к геологическим наукам в системе «Школа – вуз», посредством профориентационной работы со школьниками и усовершенствования качества довузовской подготовки молодежи в клубе юного геолога «Архей», созданного при учредительстве Института геологии на базе горно-геологического факультета ПетрГУ.

2. Формирование базовых геологических знаний и навыков по специальности «Геология» в рамках бакалавриата при обучении на горно-геологическом факультете ПетрГУ.

3. Расширение имеющихся компетенций студента с помощью научно-исследовательской деятельности в научных лабораториях ИГ КарНЦ РАН при магистерском обучении.

4. Специализация профессиональной подготовки через обучение в аспирантуре ИГ КарНЦ РАН.

5. Просветительская деятельность для разнонаправленных аудиторий, осуществляемая, например, Музеем геологии докембрия Института геологии, который ежегодно посещает более 1500 школьников и 2000 студентов вузов из России, в том числе из Карелии.

Наряду с этим, следует отметить отсутствие самостоятельной системы дополнительного образования в общей структуре непрерывного геологического образования. Это связано с низкой социальной потребностью в дополнительном геологическом образовании, отсутствием необходимого методического и материального обеспечения, а также существованием широкого круга предложений подобных систем в образовательных центрах Санкт-Петербурга.

Особенностью педагогического процесса при получении геологического образования в Карелии является присутствие целевой компоненты, отражающей региональную специфику. Эта компонента включает задачи подготовки узконаправленного специалиста в области геологии докембрия, при этом имеющего достаточную гибкость и развитие самообразовательных способностей, позволяющих проводить самостоятельную переориентацию, основываясь на текущих потребностях. Это отчетливо проявляется в содержательной части, когда при формировании каждой конкретной задачи в образовательной системе существует два этапа: общий и региональный. Такой подход реализуется с помощью организации связи с деятельной компонентой, позволяющей организовать учебный процесс за счет ряда средств, прежде всего интенсивных учебных геологических практик, а также личного опыта педагога, имеющего широкую базу профессиональных знаний и опыт научно-исследовательской работы [6].

Сформировавшаяся система непрерывного геологического образования позволяет проводить целевую подготовку высококвалифицированных молодых специалистов. В результате этого обеспечивается эффективное решение проблем обеспечения специалистами высшей квалификации не только горно-геологического факультета ПетрГУ, Института геологии КарНЦ РАН, а также других образовательных и научно-исследовательских организаций страны, но и обеспечение конкурентоспособными кадрами производственных организаций горно-геологической отрасли в пределах Северо-Западного региона Российской Федерации.

Список литературы:

1. Аминов В. Н., Шаров Н. В. Горно-геологическое образование в Петрозаводском государственном университете/Горный журнал, 2012. №5. С. 67–69.
2. Концепция геологического образования в России: Материалы совместного заседания коллегий Минобразования России и МПР России. М.: НИИ-Природы, 2000. 135 с.

3. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в контексте модернизации. М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
4. Короновский Н. В. Общая геология. М.: МГУ, 2002. 448 с.
5. Нестеров Е. М. Основы геологического образования. СПб: Изд-во РГПУ, 2004. 148 с.
6. Первунина А. В. Первая полевая геологическая практика на горно-геологическом факультете ПетрГУ/Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации. Материалы научно-методической конференции. Петрозаводск: ПетрГУ, 2012. Т2. С. 131–133.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ «СЕВЕРЯН» ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ ЛИЦЕЯ В ВУЗ НА ОСНОВЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Белоусова Г. П.

Аннотация: Работа посвящена социально-медицинскому аспекту актуальной проблемы непрерывного образования, связанной с разработкой критериев готовности к обучению на этапе перехода образовательного процесса «лицей – вуз» в условиях Русского Севера. У 139 обучающихся, в том числе 66 старшеклассников (36: ж; 30: м) из лицея № 40 г. Петрозаводска, а также 73 первокурсников ПетрГУ (54: ж; 19: м), без жалоб на состояние здоровья, с моторным предпочтением правой руки, изучался фоновый уровень эффективности логического мышления. Исследование проводили с использованием клинического теста «логическое мышление» с помощью программы «НейроСофт 2004, НС-ПсихоТест» в составе компьютерного комплекса «НС-ПсихоТест» (г. Иваново). У обучающихся на этапе «лицей – вуз» были установлены различные уровни эффективности выполнения логических операций мышления. Так, среди лицеистов доля обучающихся с «низким» уровнем логического мышления была 38,5 % , со «средним» – 58,5 % и с «высоким» – 3 %. Способность к логическому мышлению у лицеистов не зависела от гендерной принадлежности. У первокурсников вуза 1,4 % составляли лица с «низкой», 43,8 % – со «средней» и 54,8 % – с «высокой» эффективностью логического мышления. При этом у юношей, по сравнению с девушками, отмечалась более высокая результативность выполнения логических операций. Полагаем, что диагностика способности к логическому мышлению у обучающихся может оказаться полезной в плане прогнозирования уровня общего состояния когнитивной готовности продолжения обучения, однако требуется дальнейшее накопление данных.

Ключевые слова: Русский Север, непрерывное образование, логическое мышление, подростковый и юношеский онтогенез, гендерная принадлежность, готовность к образованию.

FORECASTING THE READINESS TO TRANSFER FROM LYCEUM TO UNIVERSITY IN RELIANCE ON THE LOGICAL THINKING CRITERIA

Belousova G.

Abstract: the paper examines social and medical aspects of lifelong learning, specifically the development of education readiness criteria for the transition from lyceum to university in conditions of Russian North.

The study was conducted using a clinical test of logical thinking with the help of «Neurosoft 2004 NS-PshycoTest» software (computer complex «NA-PshycoTest», Ivanovo) and comprised 139 right-handed respondents with no health complaints. In total, 66 students (36 female and 30 male) of the lyceum № 40 (Petrozavodsk) and 73 first-year students of Petrozavodsk State University (54 female and 19 male) participated. The researchers studied the effectiveness of logical thinking.

The study revealed different levels of effectiveness of the logical thinking operations. 38.5 % of high school students have «low» level of logical thinking, 58.5 % – «average» and 3 % – «high». The findings do not depend on gender. 1.4 % of first-year university students have «low» level, 43.8 % – «average», and 54.8 % – «high». Male students perform with a higher efficiency level. The discussed diagnostics may be useful to forecast the level of cognitive readiness to continue education, but it requires further data accumulation.

Keywords: Russian North, lifelong education, logical thinking, pubertal development, gender identity, education readiness.

Постоянный рост интереса к непрерывному образованию со стороны специалистов различных областей знаний за рубежом и в России связывается с разработкой проблемы готовности современного человека учиться в течение всей жизни [1, 2]. В современном информационном обществе одним из ключевых вопросов непрерывного образования является разработка нейропедагогического подхода к обучению [3, 4]. Все больше привлекает учителей-исследователей [4] внедрение в формальных и неформальных системах образования нейропедагогических методик ранней диагностики готовности обучающихся к обучению. Уделяется внимание роли общей конституции обучающихся, а также взаимосвязи физических, половых и психических систем признаков организма в развитии личности

[5]. Вместе с тем вопросы, касающиеся экологического аспекта проблемы психофизиологической готовности к обучению, остаются малоизученными. По мнению исследователей, у учащихся, постоянно проживающих в Архангельской области в дискомфортных природно-климатических условиях, индивидуальная адаптация к обучению рассматривается в качестве причинного фактора, в разной степени влияющего на обучение [6]. Республика Карелия и Мурманская область по климатозоологическим условиям входят в состав территории Баренцева Евро-Арктического региона России. Для населения региона в целом установлено воздействие особенно неблагоприятных метеорологических условий на организм в виде внезапных колебаний геомагнитной активности, низких температур, а также особого светового режима [7]. Влияние климатозоологических факторов Севера вызывает длительную активацию правого полушария, что непосредственно влияет на диэнцефальный отдел мозга и обуславливает гормонально-метаболические сдвиги, способствуя развитию психосоматической патологии [8]. Для здорового организма на Севере в результате мобилизации энергетического обмена, перестройки нервных, гуморальных и иммунных влияний характерной чертой становится постоянное «напряжение» регуляторных механизмов. Формируется феномен, известный медицине как «синдром полярного напряжения» [9]. Данные антропометрических исследований [10] показали региональные особенности физического статуса жителей Республики Карелия, в том числе формирование уже с юношеского возраста «северного» соматотипа, с высоким уровнем развития жировой и мышечной массы и одновременно низкими показателями костного компонента. Разработка проблемы готовности к продолжению обучения у «северян» нам представляется особенно актуальной в рамках нейропедагогического подхода с учетом роли врожденных и приобретенных свойств индивида. В связи с этим полагаем, что при прогнозировании, а также оценивании готовности к обучению у современных обучающихся, в качестве одного из объективных критериев может выступать диагностика общего уровня развития основных когнитивных функций, мышления образного и логического, внимания и памяти.

Целью работы было исследование фонового уровня эффективности выполнения логических мыслительных операций у учащихся из Карелии и Мурманской области на переходном этапе образования «лицей – вуз».

Исследование проводилось в период с 2011–2012 по 2012–2013 учебные годы. В нем участвовали 139 учащихся из Карелии и Мурманской области. В том числе, 66 лицеистов (36: ж; 30: м) лицея № 40

г. Петрозаводска в возрасте $16,7 \pm 0,11$ и $16,4 \pm 0,13$ года, а также 73 первокурсника медицинского факультета ПетрГУ (54: ж; 19: м) в возрасте $18,0 \pm 0,07$ и $18,3 \pm 0,41$ года соответственно. Без жалоб на состояние здоровья, с моторным предпочтением правой руки. Методом психометрирования, при помощи компьютерного комплекса «НС-ПсихоТест» (программа «НейроСофт 2004, НС-ПсихоТест» г. Иваново) изучался уровень отвлеченного мышления при выполнении клинического теста «логическое мышление», состоящего из 20 вопросов. Исследование проводили в первой половине дня, в фоновом состоянии. Согласно инструкции испытуемому в каждом вопросе предлагалась пара слов, состоящих друг с другом в определенных логических отношениях; а также третье слово, к которому он должен был выбрать из списка слово, находящееся к нему в отношениях, аналогичных тем, в которых находилась первая пара слов. Например: вопрос №3. Искать – находить. Размышлять – ..., с вариантами ответа: 1) запоминать 2) приходить к выводу 3) расследовать 4) совершить поступок 5) вспоминать. Содержание вопросов теста было направлено на выявление у испытуемых уровня способности к выполнению различных логических операций мышления. Число правильных ответов при выполнении теста подсчитывали в баллах. Вычисляли индекс успешности (ИУ, %) по формуле: $\text{ИУ} = (\text{Число правильных ответов} / \text{Общее число ответов}) * 100$. Клиническая интерпретация способности к логическому мышлению проводилась в баллах по общепринятой шкале: <5 – «низкая», 5–11 – «средняя» и 12–20 – «высокая» способность. Полученные результаты обрабатывали в группах исследования, с использованием статистических методов [11].

Изучение количественных показателей при выполнении задания на логическое мышление у обучающихся лица выявило, что у девочек число правильных ответов составляло в среднем $9,8 \pm 0,47$ балла, с колебаниями от 2 до 16 баллов, медиана равнялась 10 баллам. Величина ИУ у девочек составляла в среднем $49 \pm 3,1\%$, с колебаниями от 10 % до 60 %, медиана составляла 50 %. У мальчиков число правильных ответов в тесте колебалось от 3 до 15 баллов, с медианой равной 11,5 баллов, и средней величиной $10 \pm 0,7$ баллов. Величина ИУ у мальчиков, по сравнению с девочками, колебалась от 15 % до 75 %, медиана составляла 57,5 %. В среднем значение ИУ у мальчиков соответствовало $50,2 \pm 3,6\%$. Статистический анализ с привлечением критерия Манна-Уитни не выявил существенных гендерных различий в результативности выполнения теста «логическое мышление» у лицеистов ($p = 0,717$). Клиническая интерпретация полученных результатов показала, что среди лицеистов наблюдает-

ся 3 % лиц с «высокой», 58,5 % – со «средней» и 38,5 % – с «низкой» способностью к логическому мышлению. В гендерном анализе было установлено, что среди девочек лица с «низкой» способностью к логическому мышлению составляли 44,4 %, со «средней» – 50 %, с «высокой» – 5,6 %. У мальчиков лица с «низкой» способностью к логическому мышлению составляли 31 %, а со «средней» – 69%. Большая вариабельность способности логического мышления отмечалась у девочек. Относительно высокая доля лицеистов с «низкой» результативностью логического мышления может указывать на снижение уровня общей познавательной деятельности. Можно полагать, что реформирование образовательного процесса, введения ЕГЭ, ГИА и др. способствует усилению давления социального стресса у старшеклассников. Так, ранее в исследованиях нами была установлена [12] значительная доля лицеистов в группе риска с высоким уровнем ситуационной и личностной тревожности.

Среди первокурсников у девушек при выполнении теста «логическое мышление» число правильных ответов составляло в среднем $10,9 \pm 0,47$ балла, с колебаниями от 3 до 18, медиана равнялась 11 баллам. Величина ИУ у девушек была в среднем $54,4 \pm 2,35$ % с колебаниями от 15 % до 90 %, медиана составляла 55 %. У юношей число правильных ответов в тесте колебалось от 7 до 18 баллов с медианой, равной 13 баллам, и средней величиной $12,9 \pm 0,59$ балла. Величина ИУ у юношей была более высокой, составляя от 35 % до 90 % с медианой равной 65 %. Среднее значение ИУ соответствовало $64,5 \pm 2,93$ %. Проведение статистического анализа с привлечением критерия Манна-Уитни показало, что юноши, по сравнению с девушками, более успешно справлялись с тестом «логическое мышление» ($p=0,019$). Проведенная диагностика результативности выполнения логических операций показала, что 54,8 % первокурсников обладали «высокой», 43,8 % – «средней» и 1,4 % – «низкой» способностью к логике. Среди девушек, 1,9 % лиц характеризовались «низкой», 53,7 % – «средней» и 44,4 % – «высокой» способностью к логическому мышлению. У юношей 84,2 % лиц были с «высокой» способностью к логическому мышлению и 15,8 % – со «средней».

Проведенное нами исследование показало, что на этапе перехода «лицей – вуз» в старшем подростковом и юношеском возрасте обучающиеся характеризовались разной степенью успешности выполнения операций логического мышления. Обращает на себя внимание относительно высокий процент лиц (38,5 %) с «низким» уровнем логического мышления у лицеистов, а также отсутствие существенной связи между способностью к логическому мышлению и гендерной принадлежностью. Вместе

с тем, при изучении социально-психологической адаптации у старшеклассников некоторых московских школ на основе анализа учительского восприятия исследователи [13] отмечают, что девочки больше, чем мальчики, соответствуют ожиданиям учителей в плане внимательности, готовности к урокам и подготовке домашних заданий. Среди первокурсников вуза, как показало наше исследование, доминирующими являются лица (54,8 %) с «высокой» способностью к логике. Способность к логике у первокурсников существенно зависела от гендерной принадлежности. Юноши, по сравнению с девушками, характеризовались более высокой успешностью выполнения логических мыслительных операций.

Полученные нами данные могут указывать на наличие относительно низкого уровня общего развития когнитивной сферы у лицеистов на переходном образовательном этапе. Можно полагать, что у обучающихся лица сформирована «слабая» когнитивная готовность для успешного продолжения обучения в вузе. К такому же выводу об относительно слабой готовности у старшеклассников к обучению в вузе приходят и авторы пилотного исследования [2], проведенного на основе субъективного опроса готовности к обучению учащихся 5-х и 9-х классов г. Петрозаводска. Полагаем, что в плане решения различных аспектов проблемы готовности к обучению, полученные нами результаты требуют рассмотрения различных причинных факторов, в разной степени влияющих на обучение. По мнению исследователей [14, 15], для подросткового онтогенеза характерной функциональной особенностью мозга является несформированность опознания по классификационным признакам. У первокурсников, как показали наши исследования, относительно «высокая» готовность к обучению и будущей профессиональной деятельности, а также связь между способностью к логическому мышлению и гендерной принадлежностью может свидетельствовать о том, что на завершающем этапе юношеского онтогенеза уже формируется более зрелый тип полушарной специализации и ведущей роли левого полушария в реализации вербально-логического анализа [15,16].

Многочисленными исследованиями установлено, что вариабельность когнитивных способностей человека определяется врожденными свойствами психики, зависит от половой принадлежности, а также имеется связь между факторами среды, обучением и воспитанием личности [14]. Изучение влияния гендерных признаков на когнитивные способности человека [17,18] показало, что у взрослых мужчин и женщин при выполнении интеллектуальных тестов отличаются стратегии, а также отличается и протекание различных психических расстройств. По мнению авторов

[19], проводивших сравнительные морфометрические исследования мозга, большая ширина коры поля 7 верхней теменной области мозга у женщин, по-видимому, связана с возможностью одновременного выполнения нескольких действий, в отличие от мужчин. В литературе приводятся сведения о том, что верхняя теменная область мозга принимает участие также в когнитивных функциях, в формировании эпизодической памяти, в восстановлении зрительных образов, воспоминании слов и в дедуктивном рассуждении [20]. Эту область включают в состав «горячих точек мозга», т. е. областей с постоянно высоким уровнем активности [21]. Таким образом, проведенное нами исследование у обучающихся переходного этапа «лицей – вуз» свидетельствует о наличии гендерно-возрастных особенностей усвоения логических операций мышления, а также указывает на относительное отставание уровня общего развития когнитивной активности у обучающихся лица. Полагаем, что диагностика когнитивной сферы обучающихся может представлять интерес в плане объективизации прогнозирования когнитивных способностей и готовности продолжения обучения, однако требуется дальнейшее накопление данных.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №13-16-10001.

Список литературы:

1. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования// Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1.
2. Игнатович Е. В. Предпосылки готовности к продолжению обучения: результаты диагностики учащихся 5-х и 9-х классов//Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (6), 2014.
3. Москвин В. А., Москвина Н. В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии//Вестник ОГУ. 2001. №4. С. 34–39.
4. Кузьмина Т. А. Нейропедагогический подход к обучению в начальной школе через исследовательскую деятельность учителя//Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3 (7), 2014.
5. Негашева М. А. Системный подход при изучении взаимосвязей соматических, дерматоглифических и психологических признаков в структуре общей конституции человека//Морфология. 2008. Т. 133. №1. С.73–77.
6. Зашихина В. В., Цыганок Т. В. Влияние климатогеофизических факторов на адаптационные возможности студентов вуза//Современные проблемы науки и образования. 2014. №3; [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.science-education.ru/117-13656 (дата обращения: 17.10.2014).

7. Доршакова Н. В. Качество окружающей среды и здоровье человека в условиях Карелии: Монография. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ. 1997. 204 с.
8. Леутин В. П. Функциональная асимметрия мозга и адаптация. Хрестоматия. М: Научный мир, 2004. С. 481–522.
9. Казначеев В. П. Экология человека и проблемы социально-трудового потенциала населения//Проблемы экологии человека. М, 1986. С. 5–15.
10. Пашкова И. Г. Половые различия возрастных изменений состава тела у взрослого населения Республики Карелия//Фундаментальные исследования, 2014. №7. С. 149–153.
11. Гланц С. Медико-биологическая статистика / С. Гланц. Пер. с англ. М.: Практика, 1998. 459 с.
12. Белоусова Г. П. Изучение феномена тревоги на этапе подросткового и юношеского онтогенеза//Тезисы докладов VIII Всерос. конф. «Нейроэндокринология–2010». СПб.: Изд-во «Олимп-СПб, 2010. С. 30–31.
13. Надеждин Д. С., Даниленко О. В., Гончарова Г. А. Особенности социально-психологической адаптации старших подростков-учащихся образовательных учреждений //Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности: Руководство для врачей. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. С. 270–299.
14. Баранов А. А., Кучма В. Р., Сухарева Л. М. Медицинские и социальные аспекты адаптации современных подростков к условиям воспитания, обучения и трудовой деятельности. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. 352 с.
15. Фарбер Д. А. Структурно-функциональное созревание мозга ребенка//Физиология роста и развития детей и подростков (теоретические и клинические вопросы): практическое руководство/ под ред. А. А. Баранова, Л. А. Щеплягиной. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. С. 6–38.
16. Шульговский В. В. Высшая нервная деятельность. Биологические основы поведения. Современный курс классической физиологии (избранные лекции). Под ред. Ю. В. Наточина, В. А. Ткачука. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. С. 349–382.
17. Червяков А. В., Фокин В. Ф. Морфометрический и биохимический аспекты функциональной межполушарной асимметрии//Асимметрия. 2007. № 1. С. 47–57.
18. Бутовская М. Л. Антропология пола. Фрязино: Век 2. 2013. 256 с.
19. Боголепова И. Н., Агапов П. А. Межполушарная асимметрия и гендерные различия ширины поля 7 верхней теменной области мозга человека//Астраханский медицинский журнал. 2012. № 4. С. 46–49.
20. Buckner R. L. Functional anatomic studies of explicit and implicit memory retrieval tasks//J.Neurosci. 1995. Vol. 15. P. 12–29.
21. Toga A.W. Mapping brain asymmetry // Nat. Rev. Neurosci. 2003. Vol.4, № 1. P. 37–48.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕТРГУ

**Колупаева Т. А.
Кудряшова С. А.
Пашкова И. Г.**

Аннотация: Статья посвящена проблеме мотивации студентов медицинского факультета при выборе профессии и исследованию факторов успешности в обучении. Анализировались ответы на вопросы анкеты студентов первого курса медицинского факультета специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия». Рассматривались причины выбора специальности, побудительные мотивы поступления на медицинский факультет, отношение к обучению, планы студентов на будущее. В статье делается вывод о наличии у студентов-медиков достаточно высокого потенциала для реализации своих возможностей при обучении сложной профессии врача.

Ключевые слова: медицинское образование, мотивация, результат, проблемы в усвоении, студенты медицинского факультета.

FACTORS AFFECTING THE EDUCATIONAL SUCCESS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS OF THE MEDICAL FACULTY (PETROZAVODSK STATE UNIVERSITY)

**Kolupaeva T.
Kudriashova S.
Pashkova I.**

Abstract: the article discusses motivation of the Medical Faculty students for choosing the profession and factors affecting their education success. The authors analyze the results of the questionnaire held among first-year students of the following areas of specialization: «General Medicine» and «Pediatrics». The paper examines the reasons for choosing these areas, the motivation to enter the Medical Faculty, students' attitude toward learning and plans for the future. The authors come to the conclusion that the first-year students are highly expected to fulfill their educational potential.

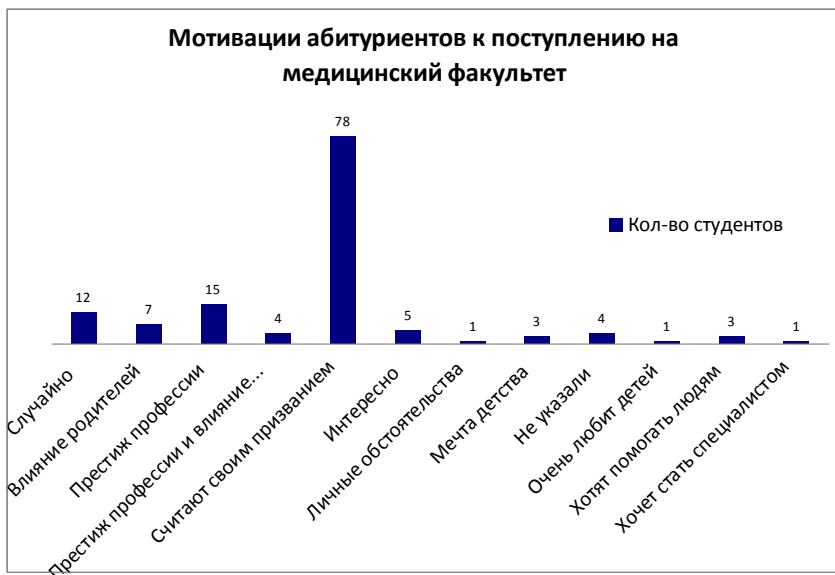
Keywords: medical education, motivation, result, problems in knowledge acquisition, medical faculty students.

Медицинский факультет Петрозаводского государственного университета многие годы является востребованным среди абитуриентов, а проходной балл на «бюджет» – одним из самых высоких. Аналогичная тенденция наблюдается и в других медицинских вузах России [1, 2, 3]. На первом курсе медицинского факультета в 2013–2014 учебном году обучались 178 студентов по трем специальностям: «Лечебное дело», «Педиатрия» и «Фармация». Исследование проведено во втором семестре первого курса методом анкетирования, в опросе принимали участие 136 студентов-первокурсников специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия», в основном в возрасте от 17 до 19 лет. Целью исследования было выявление побудительных мотивов в выборе специальности, оценка уровня школьной подготовки и анализ факторов, влияющих на успешность обучения на медицинском факультете. Ряд вопросов анкеты касались довузовской подготовки абитуриентов к поступлению на медицинский факультет. Как выяснилось, большинство нынешних первокурсников (41 %) обучались в общеобразовательных классах, лишь четверть студентов – в химико-биологических, оставшиеся имели специализации в различных направлениях (физико-математическое, социально-экономическое, филологическое и др.). Таким образом, лишь 25 % нынешних первокурсников обучались в профильных химико-биологических классах, из чего можно сделать вывод, что базовая школьная подготовка и в общеобразовательных классах имеет достаточно высокий уровень, позволяющий выпускникам быть конкурентноспособными при поступлении на медицинский факультет. Почти все студенты (127 человек) поступили на медфак сразу после окончания школы, 118 из опрошенных подавали документы только на медицинский факультет, у 11 вторым факультетом был биологический, у одного – агротехнический. Из приведенных данных видно, что наибольшая часть студентов не видели себя в других сферах профессиональной деятельности, кроме медицины. К поступлению в вуз школьники готовились по-разному. Большинство работало по профильным предметам с репетиторами, интересовалось медицинскими новостями. После введения ЕГЭ средний балл аттестата при поступлении в вуз отошел на второй план, однако анализ ответов на вопрос о балле аттестата показал, что половина опрошенных имеют средний балл от 4.5 до 5.0, 40 студентов – от 4.0 до 4.5, лишь у двоих в аттестате преобладают тройки. Судя по среднему баллу также можно говорить о достаточно высоком уровне школьной подготовки абитуриентов.

В ходе исследования побудительных мотивов в выборе специальности выяснилось, что большинство считает медицину своим призванием. Пре-

стиж будущей профессии привлек 15 студентов из опрошенных, 12 утверждают, что это случайный выбор, на выбор некоторых оказали влияние родители. Можно предположить, что, поскольку у студентов были разные причины для поступления, и сейчас ими движут разные мотивы (Рис. 1).

Рис. 1. Мотивации абитуриентов к поступлению на медицинский факультет



К выбору будущей профессии все приходят по разному: кто-то еще с детства мечтал стать врачом, кто-то принял такое решение после окончания школы. 59 % опрошенных решили связать свою жизнь с медициной в возрасте от 13 до 18 лет, будучи в среднем звене школы и в старших классах. В младших классах приняли свое решение 32 % анкетированных, для 7 % выбор был мечтой детства. Некоторые студенты решили пойти в медицину после того, как получили первое высшее образование по другой специальности. Почти все студенты довольны тем, что учатся на медицинском факультете, однако есть 4 студента, которые разочарованы.

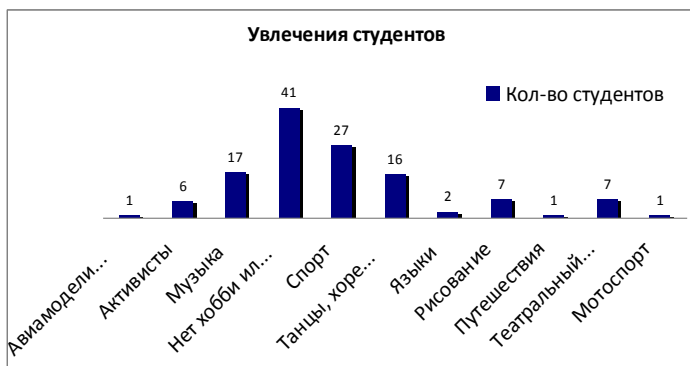
Кому-то не нравится программа обучения, кто-то не указал причину недовольственности.

Базовым предметом для изучения медицинских дисциплин является анатомия человека, изучение которой занимает в учебном процессе большой промежуток времени (анатомия изучается в течение трех семестров). Успешное усвоение материала требует от студента определенных качеств: организованности, усидчивости, умения правильно планировать время. Отвечая на вопросы анкеты по самооценке своих успехов в изучении данного предмета, большинство респондентов (57 %) отметили, что удовлетворены результатами, 43 % своими результатами недовольны, сетуя на нехватку времени. Некоторые откровенно указывают в качестве причины неудач собственную лень. У всех студентов разные мотивы при изучении анатомии, большинство считает ее основой будущей врачебной специальности, однако есть и такие, кто заучивает предмет ради оценки.

Большое внимание в изучении анатомии человека уделяется знаниям практического материала, необходимого и доступного для самостоятельной подготовки. На фоне общей загруженности и неумения правильно планировать рабочее время, не у всех студентов получается своевременно и правильно готовиться к учебным занятиям. Оценивая сложность изучения предмета, лишь 16 из них считают, что анатомия дается им легко, 44 – сложно, 52 справляются на среднем уровне, 23 утверждают, что все зависит от сложности тем. Каждый студент за время обучения определил для себя наиболее подходящие ресурсы для подготовки: большинство (61 %) опрошенных пользуются конспектами и учебниками, 23 % используют дополнительно интернет-ресурсы, остальные отдают предпочтение учебникам. Практически все опрошенные утверждают, что самостоятельное изучение нового материала без объяснения преподавателем и работы с натуральными препаратами невозможно, поскольку никакие 3D атласы не могут заменить реальный наглядный материал.

Студенческая жизнь не ограничивается только учебой, поэтому в анкету были включен вопрос, оценивающий разносторонность интересов, начиная со школьных лет: 27 первокурсников занимались различными видами спорта, 17 увлекались музыкой, 16 – танцами и хореографией, некоторые пением, рисованием, посещали театральные кружки. Огорчает то, что 41 студент, а это почти треть опрошенных, не ответили на данный вопрос, не указав свои увлечения, однако две трети студентов – это люди, занимающие активную жизненную позицию, развивающиеся как личности, творческие, целеустремленные (Рис.2).

Рис. 2. Увлечения студентов



На вопрос об организации своего рабочего времени 88 студентов утверждают, что соблюдают режим дня, планируют рабочий день, делают все вовремя, однако 43 опрошенных живут, как получится.

Понятно, что до получения врачебного диплома еще много времени, но вопрос будущей профессиональной деятельности волнует многих и на сегодняшний день. Терапевтические специальности своим выбором установили 68 студентов (эндокринология, аллергология, дерматология и др.); 29 человек видят себя в хирургии (нейрохирургия, кардиохирургия, онкология), 38 еще не определились со специализацией. После окончания вуза 68 человек планируют работать в крупных городах, 23 мечтают уехать за границу, и лишь 21 студент собирается поднимать российское здравоохранение в районах. Есть и те, кто еще не задумывался об этом.

Учитывая, что вопрос обязательного распределения уже неоднократно поднимался на разных уровнях власти, что, безусловно, помогло бы решить ряд наболевших проблем в медицине, мы задали его сегодняшним первокурсникам – ответы получили неоднозначные. Всего 30 студентов считают необходимым распределение и ответили положительно, 26 относятся нейтрально, остальные не поддерживают. Таким образом, рассмотрев вопросы мотивации к выбору будущей специальности и некоторые аспекты отношения к учебе нынешних первокурсников, можно сделать вывод, что большинство первокурсников мотивированы к обучению на медицинском факультете, способны правильно организовать рабочее время, успешно осваивают изучаемые дисциплины и имеют достаточно высокий потенциал для реализации своих способностей при освоении сложной специальности врача.

Использованная литература:

1. Вишневский Ю. Р. Проблемы профессионального самоопределения молодежи: анализ ценностных ориентаций и профессиональных стратегий/Ю. Р. Вишневский, Я. В. Дидковская, М. В. Певная//Информационно-аналитический отчет. Екатеринбург: УрФУ, 2011. 167 с.

2. Семенова О. Н. Выбор врачебной специальности студентами, интернами и ординаторами медицинского университета/О. Н.Семенова, Е. А.Наумова, Ю. Г.Шварц// Педагогика и психология: проблемы решения: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во «Сиб-БАК», 2013. 176 с.

3. Сиваченко О. Ю. Мотивация студентов НГМУ при выборе профессиональной деятельности [Электронный ресурс]// «Медицина и образование в Сибири», 2013. № 3.Режим доступа: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1002 (дата обращения: 12.01.2014).

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЕТРОЗАВОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Раевская Е. А.

Аннотация: В статье на примере Петрозаводского университета представлены результаты изучения процесса адаптации студентов-первокурсников в вузе. Основной метод исследования – анкетирование, дополнительные – рефлексивный анализ, наблюдение, тренинг, консультирование. Показана результативность программы ПетрГУ «Адаптер – путеводитель первокурсника». Экспериментально выявлено, что уже ко второй половине сентября первокурсники на среднем уровне адаптированы по двум основным показателям: к группе однокурсников и к учебному процессу; в период начала обучения дезадаптированы только 3,2 % первокурсников. Выявлено, что процесс адаптации является нелинейным, характеризуется спадами, которые приходятся на период сессии. Сессия является основным дезадаптирующим фактором для первокурсников, проявляющимся, в том числе, и в форме рефлексивных ожиданий. Каждый шестой первокурсник с начала обучения испытывает определенные сложности в адаптации, которые усиливаются в период сессии, вызывая дезадаптацию у 17 % первокурсников. Для преодоления дезадаптации требуется дополнительная поддержка от вуза, включающая в себя систему организационно-управленческих мероприятий в течение всего

первого года обучения в университете, адресное психолого-педагогическое сопровождение (подготовка к сессии, консультирование), совершенствование организации самостоятельной работы студентов и разъяснение требований к ней, увеличение доли активных и интерактивных форм проведения аудиторных занятий.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, адаптер, мотивация, информационная активность, сложности и успехи адаптации.

STUDENTS' ADAPTATION TO UNIVERSITY: PRACTICES, ISSUES AND PROSPECTS (THROUGH THE EXAMPLE OF PETROZAVODSK STATE UNIVERSITY)

Raevskaya E.

Abstract: the article presents the results of the study on the process of first-year students' adaptation to university. The questionnaire technique is used as the primary method, and the additional methods are as follows: reflexive analysis, observation, training and consulting. The paper shows the effectiveness of PetrSU program «Adapter – a freshman's guide». The experiment reveals that freshmen are adapted at an average level to a group of fellow students and to the educational process by the second half of September, while only 3.2 % of freshmen were maladjusted.

It was also revealed that the adaptation process is non-linear and has recession phases, which fall at examination periods. Every sixth freshman has certain difficulties in adapting to new environment, which deepen during the examination period causing maladjustment of 17 % of first-year students.

University has to provide additional support to help students overcome maladjustment. It includes organizational and management strategies throughout the whole first university year, targeted psychological and pedagogical support (exam preparation, consulting), the improvement of students' self-study and explanation of its requirements, increasing number of active and interactive forms of classroom activities.

Keywords: adaptation, maladjustment, adapter, motivation, information activity, complexity and success of adaptation.

В 2013–2014 годах в Петрозаводском государственном университете в рамках Программы Стратегического развития было проведено исследование процесса адаптации студентов-первокурсников, всего 221 человек из 13 институтов и факультетов ПетрГУ, что соответствует 13 % от числа всех первокурсников. Исследование проходило в два этапа: в мае–июне 2013 года [2] и в сентябре 2014 года. В данной статье мы рассматриваем

основные результаты второго этапа, а также проводим сравнительный анализ данных, полученных в ходе двух опросов.

Адаптация студентов первого курса к условиям высшего учебного заведения понимается нами как полиструктурный процесс, отражающий как собственно учебные, так и неспецифические поведенческие и бытовые факторы, и означает способность первокурсника соответствовать системе ценностей, норм, требований, социальных ролей и связей, существующих в учебном заведении. Успешная адаптация – важное условие развития личности молодых людей в новой для них среде, а также реализации их способностей и потребностей.

Понятие «адаптация» отражает смысл, содержащийся в латинском слове «adaptation», что означает «приспособление», и, в этом широком контексте, оно применяется в разных науках. Более узко проблему адаптации человека, как объекта научного исследования, выделили У. Кэннон, И. П. Павлов, И. М. Сеченов, Г. Селье, А. Ф. Лазурский, показав активную роль индивида в процессе приспособления к среде. Таким образом, процесс адаптации студентов-первокурсников в вузе можно рассматривать как активное приспособление выпускников общеобразовательных учреждений (школ) к образовательной среде высшего учебного заведения. В этом процессе многие авторы выделяют две основные цели, которых должен достичь первокурсник: адаптироваться к обучению в вузе (освоить новые для него формы учебной деятельности) и адаптироваться к своей учебной группе (войти в новую социальную среду).

Мы не ставим в данной статье задачи обзора и систематизации всех существующих современных научных подходов к изучению проблемы адаптации студентов, однако должны отметить, что данная проблема теоретически хорошо обоснована. В прикладном аспекте разработано много авторских вариантов организации психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов в конкретных вузах. Для диагностических целей рекомендован разнообразный психолого-педагогический и социологический инструментарий (анкеты, тесты, опросники, социометрические методики, тренинговые упражнения). В литературе выделены факторы, замедляющие процесс адаптации первокурсников, к которым отнесены: высокая интенсивность учебного процесса, неготовность студентов к самостоятельной работе с большим объемом учебной информации, низкий социальный статус и некомпетентность во взаимоотношениях студентов в учебной группе, психологический и бытовой дискомфорт в студенческих общежитиях, конфликтные отношения с преподавателями и сокурсниками. Показано, что если такие сложности длительное время

не удастся разрешить, то может возникнуть дезадаптация – снижение адаптационного потенциала личности студента, существенно влияющего на падение уровня успешности в обучении.

В настоящее время все отчетливее выступает проблема преемственности разных уровней образования. Требования ФГОС обусловили значительное увеличение доли самостоятельной работы студентов, к чему вчерашние школьники часто оказываются не готовыми ни морально, ни по степени сформированности учебных умений и навыков. Вузовское образование, являясь первой ступенью профессиональной адаптации, создает условия для формирования профессиональных компетенций на основе научного обобщения и систематизации изучаемого материала, что требует от студента не только заучивания материала, но и хорошего его осмысления, что невозможно без выраженной субъектной позиции. Развитию субъектности, мотивации к обучению способствуют активные и интерактивные формы организации самостоятельной работы студентов, предусмотренные стандартами нового поколения.

Быстрое прохождение процесса адаптации, принятие новых стандартов обучения и форм организации учебной деятельности, становление субъектной позиции студента – это большой ресурс в повышении качества высшего образования. Таким образом, изучение того, как проходит процесс адаптации студентов-первокурсников в университете, является актуальным.

Описание исследования

В ходе второго этапа исследования адаптации первокурсников (вторая половина сентября 2014 года) нами был применен метод анкетирования. При подготовке вопросов анкеты использовались результаты предварительных устных и письменных опросов студентов, индивидуальных и групповых бесед; наблюдения, материалы тренинговых групп и фокус-групп, содержание проблем психологического консультирования студентов (Е. А. Раевская, Т. А. Бабакова, Ю. Ю. Терюшкова). При разработке анкеты были учтены данные первого этапа исследования, проведенного в мае–июне 2014 года, а также запрос представителей структурных подразделений ПетрГУ, профоргов факультетов. Составители анкеты: А. С. Сухоруков и Е. А. Раевская. Одновременно с анкетированием первокурсников нами была проведена итоговая рефлексия с участием 65 студентов – адаптеров и профоргов. Выводы их рефлексивного самоанализа учитывались при интерпретации данных анкетного опроса.

Анкета состоит из двух частей (Приложение 1). В первую часть вошло двенадцать вопросов, которые касались таких аспектов психологической

адаптации студентов-первокурсников, как: информационная активность, мотивация, оценка работы адаптеров, основные преимущества и неудобства учебы в университете, ощущения поддержки от университета в этот период.

Во вторую часть была внесена методика «Исследования адаптированности студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. Я. Крыловой (2010 г.) [4]. Методика разработана для определения степени адаптированности студента к учебной группе и степени его адаптированности к учебной деятельности. Она содержит набор из 16 суждений, по отношению к которым студенты должны выразить степень своего согласия. Методика прошла психометрическую проверку на надежность и валидность и используется для исследования различий в адаптированности студентов-первокурсников.

Анкетирование было проведено во второй половине сентября неслучайно: именно к этому моменту во всех институтах и на факультетах ПетрГУ завершилась общеуниверситетская программа **«Адаптер – путе-водитель первокурсника»**. Характеризуя данную программу, необходимо отметить, что она успешно реализуется уже пять лет. Ее цель – помочь вчерашним школьникам освоиться в новой для них студенческой среде. Адаптеры – кураторы из числа студентов старших курсов, прошедшие конкурсный отбор и получившие специальное обучение. Они помогают ребятам быстрее узнать друг друга, знакомят их с процессом обучения, настраивают на серьезную учебу и подготовку к сессии, информируют о расписании занятий, адресах учебных корпусов и общежитий, местоположении деканатов факультетов, правилах оформления документов и выдачи книг в библиотеке, знакомят со многими другим важным сторонам студенческой жизни; знакомят с работой студенческого профкома, с мерами социальной защиты студентов, спланируют студенческие группы, рассказывают новичкам про возможности, которые предоставляются в стенах ПетрГУ.

После проведения анкетирования и компьютерной обработки экспериментальных данных были получены результаты по всем семи изучаемым аспектам адаптированности первокурсников. В данной статье при описании этих аспектов мы не придерживаемся строго порядковых номеров, под которыми вопросы следуют в анкете. Сама анкета полностью представлена в приложении.

Информационная активность студентов-первокурсников

В качестве вводного вопроса в анкете был использован вопрос *«Интересуетесь ли Вы событиями, происходящими в университете?»*.

Обычно такие вопросы-маркеры используются для закрепления позитивной реакции респондентов на сам процесс опроса. В данном случае ответ «интересуюсь» или «скорее интересуюсь, чем не интересуюсь» выбрали 90,5 % опрошенных первокурсников. «Не интересуюсь» или «скорее не интересуюсь, чем интересуюсь» – 7,9 %. Данный показатель информационной корпоративной пассивности соответствует норме (5–10 %) и является более высоким, чем на первом этапе исследования (май–июнь 2013 года), когда он был сниженным (ответ «не интересуюсь» или «скорее не интересуюсь, чем интересуюсь» дали 22,9 % опрошенных). Еще 1,6 % респондентов затруднились с ответом.

Адаптация в ПетрГУ

По данным проведенного нами опроса, студенты в большинстве удовлетворены тем как проходит их адаптация в ПетрГУ. На четвертый вопрос анкеты: «Как бы вы оценили свой завершающийся первый месяц обучения в ПетрГУ?» ответ «хорошо» выбрали 51,5 опрошиваемых, «отлично» – 31,7 %. Таким образом, полностью удовлетворены обучением в ПетрГУ 83,2 % первокурсников. На «удовлетворительно» первый месяц обучения оценили 11,8 %, и «не удовлетворены» своим обучением 3,2 % первокурсников. Затруднились ответить 1,8 %.

На пятый вопрос: «Как вы считаете, удалось ли вам адаптироваться к студенческой жизни в ПетрГУ?» абсолютное большинство студентов ответили «да» – 58,8 % и «скорее да» – 35,7 %, всего 94,5 %. Ответы «скорее нет» и «нет» дали 3,2 %. Затруднились ответить 2,3 % респондентов.

Таким образом, до 17% первокурсников испытывают определенные сложности в адаптации, а 3,2% студентов дезадаптированы.

Сравнительный анализ результатов первого (май–июнь 2013 года) и второго этапа (сентябрь 2014 года) исследования по вопросу адаптации в ПетрГУ показал, что к концу учебного года считали, что адаптировались в течение первого месяца, только 16,7 % первокурсников. Остальные студенты ретроспективно оценили свое вхождение в студенческую жизнь так: 24,3 % студентов отмечает, что период адаптации длился у них до первой сессии; 21 % – в течение второго семестра, 22 % – в течение всего первого года обучения.

К концу учебного года дезадаптированными по данным первого этапа исследования были 17 % первокурсников.

Таким образом, процесс адаптации можно считать нелинейным: в начале обучения, при существенной организационной, информационной и психологической поддержке адаптеров, первокурсники высоко оценили свою успешность начала обучения в университете. Анализ литературы

показывает, что на это влияет отсутствие систематического контроля, который был характерен для общеобразовательных учреждений (школ), более свободный режим посещения лекций, профилизация изучаемых предметов. Однако постепенно первокурсники осознают, что от них требуется качественно иная организация учебной деятельности: самоконтроль и самоорганизация, высокая мотивированность, умение выстраивать отношения с преподавателями, соответствие их требованиям, готовность к самостоятельной работе.

Спады в процессе адаптации первокурсников приходится на периоды сессий – новой для них формы контроля результативности учебной деятельности.

Сопоставление данных двух этапов исследования показывает, что процент студентов, испытывающих сложности в адаптации в течение первого месяца обучения в университете, соответствует проценту дезадаптированных студентов в конце первого года обучения, таким образом, каждому шестому первокурснику только собственными усилиями не удастся справиться с возникающими сложностями, и эти студенты нуждаются в дополнительной адресной поддержке со стороны университета.

Оценка деятельности адаптеров

Подавляющее большинство студентов (89,6 %) отметили, что *сталкивались непосредственно с деятельностью адаптеров* – студентов, представителей профкома, задачей которых является помощь в адаптации первокурсников в ПетрГУ. *Не сталкивались* – 7,2 % студентов и 3,2 % *затруднились с ответом*.

При этом *«отлично»* деятельность адаптеров оценили 70,6 %, оценку *«хорошо»* дали 19,0 % анкетированных, *«удовлетворительно»* – 5,4 %. Таким образом, положительную оценку адаптерам дали 95% опрошенных первокурсников. *«Неудовлетворительной»* работу адаптеров посчитали 2,7 %, *затруднились ответить* (или не ответили) 2,3 %.

Положительная оценка работы адаптеров подтверждается и тем, что на вопрос *«Хотели ли бы они сами в следующем году стать адаптерами?»*, половина опрошенных ответила *утвердительно* (50,2 %).

Последний вопрос первого раздела анкеты проективно позволил выявить наиболее важные с точки зрения первокурсников направления адаптации: *«Если бы вы работали адаптером, то обратили бы больше внимание на...»*. В порядке убывания выборы распределились так (сумма распределений превышает 100 %): *помощь в знакомстве и психологическом сплочении студенческих групп* отметили 71,5 % респондентов, *информирование о существующих в ПетрГУ возможностях* – 58,4 %, *помощь в психологическом сближении студентов с преподавателями* – 32,1 %, *организацию психологической подготовки к первой сессии* –

24,4 %, *помощь в решении первичных бытовых и транспортных проблем* – 27,6 %, *организацию разъяснения требований к самостоятельным работам студентов* – 21,3 %, *организацию индивидуального психологического консультирования для желающих* отметили 19,0 %, *затрудились ответить* – 6,3 % опрошенных.

Таким образом, наряду с подтверждением важности основных направлений, реализуемых программой «Адаптер – путеводитель первокурсника», первокурсники отмечают необходимость психолого-педагогической поддержки адаптации к вузу и помощи в организации учебного процесса (77,8 %).

Мотивация к обучению в ПетрГУ

Ответы на второй вопрос анкеты позволили выделить студентов, чье поступление в ПетрГУ на выбранную специальность является осознанным и личностно значимым (свидетельствует о сформированной внутренней мотивации выбора). Студентам было предложено выбрать несколько вариантов ответов на вопрос *«Вы поступили на данную специальность, потому что...»*. Больше всего выборов получили ответы: *«это ваше желание»* – 64, % респондентов, *«закономерный результат интереса к предмету»* – 24,9%. Таким образом, можно сделать вывод, что у 89,2 % первокурсников в структуре мотивов выражено профессиональное самоопределение в выбранной специальности. Далее в порядке убывания следуют (поскольку можно было выбрать несколько ответов, сумма распределений превышает 100 %): *«это стечение обстоятельств»* – 23,1 %, *«соответствовало баллам по ЕГЭ»* – 20,8 %, *«не поступил на другую специальность»* – 17,2 %, *«возможность не уезжать из дома»* – 7,7 %, *«выбор родителей»* – 3,6 %, *«выбор ваших друзей»* – 2,3 %. Таким образом, внешняя мотивация выявлена у 49,8 %.

Затрудились ответить 0,9 % и выбрали «другое» – 0,9 % студентов.

Третий вопрос был задан с целью выявления приоритетности выбора ПетрГУ по отношению к другим высшим учебным заведениям. На вопрос *«Если бы у вас была такая возможность, вы бы:...»* выбрали варианты ответов: *«оставили все, как есть»* – 48,3 % и *«поменяли специальность в ПетрГУ»* – 12,6 %. Далее выборы распределись по убывающей в следующем порядке: *«уехали учиться в другой вуз России»* – 15,7 %, *«уехали учиться в Европу или Америку»* – 12,6 %, *«перешли бы в другой вуз Петрозаводска»* – 2,7 %. Затрудились с ответом – 8,1 % студентов-первокурсников.

Таким образом, очевидно, что 62,9 % студентов первокурсников ПетрГУ при возможности выбора предпочитают его другим учебным заведениям (в том числе столичным и зарубежным), подтверждая его привлекательность и эффективность.

Сложности и успехи адаптации

Проще всего в течение первых недель обучения первокурсники адаптировались к общению с одногруппниками – 73,3 %, к учебному графику (расписанию занятий) легко адаптировались 54,8 % опрошенных. Далее в порядке убывания выборы распределились так (поскольку можно было выбрать несколько ответов, сумма распределений превышает 100 %). К переездам к месту учебы и обратно на общественном транспорте легко адаптировались 34,4 %; к организации внеучебной жизни (занятия по интересам, культурные и развлекательные события) – 33,0 %. К бытовым особенностям самостоятельной жизни в общежитии, на съемной квартире – 28,1 %; к общению с преподавателями – 25,3 %; к организации питания – 19,9 %; к выполнению самостоятельных работ, задаваемых преподавателями – 17,6 %; взаимодействию с административными, вспомогательными службами ПетрГУ (библиотека, бухгалтерия и т. п.) – 12,1 %; сдаче сессий (зачетов, экзаменов) – 2,7 %. Пункты «другое», «ни к чему из вышеперечисленного» и «затрудняюсь ответить» выбрали 4,2 %.

Труднее всего первокурсникам оказалось адаптироваться к сдаче сессий (зачетов, экзаменов) – 36,7 %, выполнению самостоятельных работ, задаваемых преподавателями – 23,5 %, взаимодействию с административными, вспомогательными службами ПетрГУ (библиотека, бухгалтерия и т. п.) – 18,6 %, общению с преподавателями – 15,4 %, организации питания – 14,5 %, учебному графику (расписанию занятий) – 13,6 %, к бытовым особенностям самостоятельной жизни в общежитии, на съемной квартире – 7,2 %, переездам к месту учебы и обратно на общественном транспорте – 7,2 %, организации внеучебной жизни (занятия по интересам, культурные и развлекательные события и т. п.) – 5,9 %, общению с одногруппниками (однокурсниками) – 4,5 %, затруднились ответить – 8,6 % первокурсников, ничто из перечисленного не было сложным – 10,9 %.

Таким образом, к безусловно положительным составляющим процесса адаптации в ПетрГУ (аспектам, в которых положительные оценки явно больше отрицательных более чем на 15 %) студенты-первокурсники относят: общение с одногруппниками, учебный график (расписание занятий), организацию внеучебной жизни (занятия по интересам, культурные и развлекательные события и т. п.), бытовые особенности самостоятельной жизни в общежитии, на съемной квартире.

К проблемным сторонам (аспектам, где отрицательные оценки существенно превосходят положительные на 10 %) студентами-первокурсниками отнесена ожидаемая сдача сессий (зачетов, экзаменов). Причем необходимо учитывать, что первокурсники в реальности еще не сталкивались с этим дезадаптирующим фактором. Информацию для понимания этого показателя дали последующие вопросы (п. 11 анкеты), отвечая на которые, респонденты отметили, что им нужна помощь в психологическом сближении студентов с преподавателями (32,1 %), а также психологическая подготовка к первой сессии (24,4 % первокурсников). Таким образом, рефлексивно ожидаемая сессия субъективно является для первокурсников фактором дезадаптации.

Адаптированность к учебной группе и к учебной деятельности

В результате обработки результатов, полученных по «Методике исследования адаптированности студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. Я. Крыловой, путем перевода цифр в баллы в соответствии с ключом и последующего суммирования полученных баллов отдельно по каждой шкале и методике в целом, были получены средние показатели по выборке *по адаптированности к учебной группе и по адаптированности к учебному процессу.*

С точки зрения авторов, высокие показатели по шкале **адаптированности к учебной группе** свидетельствуют о том, что студент чувствует себя в группе комфортно, легко находит общий язык с однокурсниками, следует принятым в группе нормам и правилам. При необходимости может обратиться к однокурсникам за помощью, способен проявить активность и взять инициативу в группе на себя. Однокурсники также принимают и поддерживают его взгляды и интересы.

Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной группе свидетельствуют об испытываемых студентом трудностях в общении с однокурсниками. Студент держится в стороне, проявляет сдержанность в отношениях. Ему трудно найти общий язык с однокурсниками, он не разделяет принятые в группе нормы и правила, не встречает понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников, не может обратиться к ним за помощью.

По шкале адаптированности к учебной группе среднее арифметическое составляет 12,0; медиана – 13; стандартное отклонение – 3,3; минимальное число баллов – 4,0; максимальное число баллов – 16,0. На основании экспериментальных данных, полученных для студентов первого курса, авторы выделяют два средних значения: 12,1 – для выпускников сельских школ и 14,0 – городских.

В проведенном исследовании нами были получены следующие результаты:

№ вопроса	Ср. знач.
1. Я активен в группе, часто беру инициативу на себя	1,22
2. Держусь в стороне, проявляю сдержанность в отношениях, т. к. могу быть неправильно понят однокурсниками	1,55
3. Однокурсники проявляют ко мне интерес и стремятся общаться со мной	1,42
4. Могу влиять на мнение и взгляды однокурсников с учетом своих интересов	1,29
5. Мне трудно общаться, находить общий язык со своими однокурсниками	1,69
6. Мне комфортно в группе. я легко слеую ее нормам и правилам	1,71
7. Однокурсники относятся ко мне настороженно, мало общаются со мной	1,75
8. Мне сложно обратиться за помощью к однокурсникам	1,74

Среднее значение по шкале *адаптированности к учебной группе*: 12,37. Таким образом, после реализации программы «Адаптер – путеводитель первокурсника» на третьей неделе обучения в ПетрГУ студенты на среднем уровне адаптированы в своей учебной группе. Мы не дифференцировали респондентов по тому, являются ли они выпускниками городских или сельских школ. Это может быть темой дальнейших исследований.

Высокие показатели по шкале **адаптированности к учебной деятельности** свидетельствуют о том, что студент легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания; при необходимости может обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражает свои мысли, может проявить свою индивидуальность и способности на занятиях.

Низкие показатели по шкале адаптированности к учебной деятельности говорят о том, что студент с трудом осваивает учебные предметы и выполняет учебные задания; ему трудно выступать на занятиях, выражать свои мысли. При необходимости он не может задать вопрос преподавателю. По многим изучаемым предметам он нуждается в дополнительных консультациях, не может проявить свою индивидуальность и способности на учебных занятиях.

По шкале *адаптированности к учебной деятельности*: среднее арифметическое составило 10,6; медиана – 11; стандартное отклонение – 3,7; минимальное число баллов – 2,0; максимальное число баллов – 16,0. Средние значения для первокурсников по адаптированности к учебной деятельности: 10,3 – для выпускников сельских школ и 12,4 – городских.

В проведенном исследовании нами были получены следующие результаты:

Номер вопроса	Ср. знач.
9. На всех занятиях чувствую себя уверенно и комфортно	1,37
10. В учебе могу в полной мере проявить свою индивидуальность, способности	1,38
11. На занятиях мне трудно выступать, выражать свои мысли	1,38
12. Многие учебные предметы являются сложными для меня, я осваиваю их с трудом	1,14
13. Успешно и в срок справляюсь со всеми учебными заданиями по предметам	1,36
14. У меня есть собственное мнение по изучаемым предметам, и я всегда его высказываю	1,02
15. Мне трудно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю	1,47
16. Нуждаюсь в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам.	1,43

Среднее значение по шкале *адаптированности к учебной группе*: 10,55. Таким образом, исследование показало, что уже ко второй половине сентября обучения в ПетрГУ студенты-первокурсники на среднем уровне адаптированы к учебной деятельности, а также к своей учебной группе.

Выводы

1. Большинству студентов-первокурсников (94,5 %) ко второй половине сентября удалось адаптироваться к студенческой жизни в ПетрГУ, хотя 17 % первокурсников отметили, что испытывали при этом определенные сложности.

В своей учебной группе студенты адаптированы на среднем уровне (среднее значение по 221 респонденту – 12,37). То есть: студенты чувствуют себя в группе достаточно комфортно, в основном находят общий язык с однокурсниками, придерживаются групповых норм и правил. Могут проявлять сдержанность в отношениях, не встречая понимания и принятия своих взглядов со стороны однокурсников. Способны обратиться к однокурсникам за помощью, проявляют активность и могут взять инициативу в группе на себя.

К учебной деятельности студенты также адаптированы на среднем уровне (среднее значение по 221 респонденту – 10,55). Таким образом, в начале обучения студенты достаточно легко осваивают учебные предметы, успешно и в срок выполняют учебные задания; в большинстве случаев могут обратиться за помощью к преподавателю, могут выражать свои мысли, проявить свою индивидуальность и способности на занятиях,

хотя по некоторым изучаемым предметам могут нуждаться в дополнительных консультациях.

Дезадаптированными можно считать 3,2 % студентов.

2. К положительным составляющим процесса адаптации в ПетрГУ студенты-первокурсники относят: общение с одногруппниками, учебный график (расписание занятий), организацию внеучебной жизни (занятия по интересам, культурные и развлекательные события и т. п.), бытовые особенности самостоятельной жизни в общежитии, на съемной квартире.

3. Удовлетворены обучением в ПетрГУ 82,8 % первокурсников.

4. 62,9 % студентов-первокурсников ПетрГУ предпочитают его другим учебным заведениям.

5. У 89,2 % первокурсников в структуре мотивов выявлен мотив профессионального самоопределения в выбранной специальности (собственное желание, закономерный результат интереса к предмету). Наряду с этим у 49,8 % присутствует внешняя мотивация поступления в университет (выбор родителей, совет друга, соответствовало баллам ЕГЭ, не хотел уезжать из Петрозаводска и т. д.).

6. Сравнительный анализ данных по двум этапам исследования показал, что в начале обучения (сентябрь 2014 года) выявлена более высокая информационная активность студентов-первокурсников в сравнении с данными первого этапа (май–июнь 2013 года).

7. Положительную оценку работы адаптеров (студентов старших курсов, представителей профкома, которые помогают первокурсникам адаптироваться в ПетрГУ) дали 95 % опрошенных первокурсников. Подавляющее большинство студентов (89,6 %) непосредственно сталкивались с деятельностью адаптеров. При этом каждый второй первокурсник (50,2 %) хотел бы сам в следующем году стать адаптером.

8. Самыми важными направлениями в адаптации первокурсники считают задачи, выполняемые программой профкома ПетрГУ «Адаптер – путеводитель первокурсника»: помощь в знакомстве и психологическом сплочении студенческих групп (71,5 %), информирование о существующих в ПетрГУ возможностях (58,4 %). Также важным условием успешного обучения в университете они считают необходимость индивидуального психологического консультирования (19,0 %), психолого-педагогической поддержки (59 %), в том числе в виде психологической подготовки к первой сессии (24,4 %).

В ходе опроса было выявлено, что студенты-первокурсники нуждаются в разъяснении требований к самостоятельным работам (21,3 %). По данным параллельного исследования, направленного на изучение ор-

ганизации самостоятельной работы студентов в ПетрГУ [1, 3] на аудиторных занятиях доминируют ее традиционные формы: конспектирование, подготовка докладов, устный опрос, выполнение типовых заданий. Групповые активные и интерактивные формы проведения самостоятельной работы студентов (игровое моделирование, погружение, групповое обсуждение, проблемные дискуссии решение ситуационных задач, тренинг) в учебном процессе применяются редко, хотя именно они соответствуют рефлексивным ожиданиям студентов от обучения в вузе [3] и позволяют существенно повысить их интерес к изучаемым предметам, развить мотивацию, найти личностный смысл в обучении, а также способствовать развитию межличностных отношений в учебной группе. В результате сравнительного анализа результатов первого и второго этапа исследования выявлено, что явному большинству студентов-первокурсников достаточно поддержки во время адаптации; не хватает поддержки 17 % опрошенных. К категории дезадаптированных студентов в начале учебного года можно отнести только 3,2 % студентов, однако к летней сессии их число вырастает до 17 %. Таким образом, сессия как основная форма контроля качества образования является главным фактором дезадаптации первокурсников в университете и определяет существенные «спады» в процессе адаптации.

9. Для преодоления выявленных дезадаптирующих факторов можно предложить систему организационно-управленческих мероприятий, направленных на координацию усилий профессорско-преподавательского состава, кураторов первокурсников, администрации университета, профгоров и адаптеров. К таким мероприятиям могут быть отнесены групповые рефлексии (в форме круглых столов, заседаний кафедр, семинаров, научно-методических советов, проблемных групп, тренингов), которые будут способствовать выявлению существующего проблемного поля. Необходима координация расписания учебных занятий адаптеров и первокурсников, досуговых и массовых мероприятий по программе адаптации. Важно оптимизировать взаимодействие адаптеров и кураторов, способствующих, соответственно, адаптации к учебной группе и к учебной деятельности.

При обсуждении итогов программы адаптации с адаптерами и профгортами была выявлена потребность в разработке не только эффективного «стандартного набора» адаптационных мероприятий, но и создании индивидуальных маршрутов для разных категорий первокурсников. Подчеркивалось значение психолого-педагогического сопровождения, в том числе психологического консультирования для первокурсников

и адаптеров. Учитывая, что основным фактором дезадаптации по обоим опросам является сессия (зачеты, экзамены), в подпрограмму психолого-педагогического сопровождения целесообразно включить тренинги по психологической подготовке к экзаменам.

Необходимо применять в учебном процессе групповые активные и интерактивные формы проведения самостоятельной работы студентов, вести экспериментальную апробацию ее инновационных форм [1; 3], развивать Web-ресурсы как одну из перспективных форм организационной поддержки учебного процесса в ПетрГУ.

Список литературы:

1. Бабакова Т. А., Сухоруков А. С. Особенности реализации самостоятельной работы студентов в университете (результаты анкетирования)//Ученые записки Петрозаводского госуниверситета. 2013. №7 (136). Т.2. С. 26–29.

2. Раевская Е. А., Сухоруков А. С. Адаптация студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере Петрозаводского государственного университета)//Непрерывное образование: XXI век. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 92–104.

3. Сухоруков А. С. Современные психологические основания организации самостоятельной работы студентов//Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университет 2014: сборник научных статей/Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014.

4. Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010, № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.psyedu.ru.

Приложение 1.

АНКЕТА

Уважаемый первокурсник! В рамках реализации Программы стратегического развития ПетрГУ кафедра теории и методики общего и профессионального образования проводит анкетирование, посвященное изучению трудностей и успехов адаптации первокурсников к студенческой жизни. По итогам анкетирования будут подготовлены рекомендации для соответствующих структур и служб ПетрГУ.

Анкетирование анонимно! Вам следует лишь обвести кружком те ответы, которые совпадают с Вашим мнением. Заранее спасибо!

1. Интересуетесь ли Вы событиями, происходящими в университете?

- 1 – да
- 2 – скорее да, чем нет
- 3 – скорее нет, чем да
- 4 – нет
- 5 – затрудняюсь ответить

2. Вы поступили на данную специальность, потому что *(можно отметить несколько ответов)*

- 1 – это Ваше желание
- 2 – это стечение обстоятельств
- 3 – выбор родителей
- 4 – выбор Ваших друзей
- 5 – соответствовало баллам по ЕГЭ
- 6 – не поступил на другую специальность
- 7 – возможность не уезжать из дома
- 8 – закономерный результат интереса к предмету
- 9 – другое (напишите, что именно) _____
- 10 – затрудняюсь ответить

3. Если бы у Вас была такая возможность, Вы бы:

- 1 – поменяли специальность в ПетрГУ
- 2 – перешли бы в другой вуз Петрозаводска
- 3 – уехали учиться в другой вуз России
- 4 – уехали учиться в Европу или Америку
- 5 – оставили все, как есть
- 6 – затрудняюсь ответить

4. Как бы Вы оценили свой завершающийся первый месяц обучения в ПетрГУ?

- 1 – отлично
- 2 – хорошо
- 3 – удовлетворительно
- 4 – неудовлетворительно
- 5 – затрудняюсь ответить

5. Как Вы считаете, удалось ли Вам адаптироваться к студенческой жизни в ПетрГУ?

- 1 – да

- 2 – скорее да, чем нет
- 3 – скорее нет, чем да
- 4 – нет
- 5 – затрудняюсь ответить

6. С Вашей точки зрения, к чему в ПетрГУ Вам удалось адаптироваться легче, быстрее всего? *(можно отметить несколько ответов)*

- 1 – взаимодействию с административными, вспомогательными службами ПетрГУ (библиотека, бухгалтерия и т. п.)
- 2 – организации питания
- 3 – учебному графику (расписанию занятий)
- 4 – общению с одногруппниками (однокурсниками)
- 5 – общению с преподавателями
- 6 – выполнению самостоятельных работ, задаваемых преподавателями
- 7 – сдаче сессий (зачетов, экзаменов)
- 8 – организации внеучебной жизни (занятия по интересам, культурные и развлекательные события и т. п.)
- 9 – бытовым особенностям самостоятельной жизни в общежитии, на съемной квартире
- 10 – переездам к месту учебы и обратно на общественном транспорте
- 11 – другое (напишите, к чему именно) _____
- 12 – ни к чему из перечисленного
- 13 – затрудняюсь ответить

7. К чему в ПетрГУ Вам адаптироваться труднее всего? *(можно отметить несколько ответов)*

- 1 – взаимодействию с административными, вспомогательными службами ПетрГУ (библиотека, бухгалтерия и т. п.)
- 2 – организации питания
- 3 – учебному графику (расписанию занятий)
- 4 – общению с одногруппниками (однокурсниками)
- 5 – общению с преподавателями
- 6 – выполнению самостоятельных работ, задаваемых преподавателями
- 7 – сдаче сессий (зачетов, экзаменов)
- 8 – организации внеучебной жизни (занятия по интересам, культурные и развлекательные события и т. п.)
- 9 – бытовым особенностям самостоятельной жизни в общежитии, на съемной квартире
- 10 – переездам к месту учебы и обратно на общественном транспорте

- 11 – другое (напишите, к чему именно) _____
12 – ни к чему из перечисленного
13 – затрудняюсь ответить

8. Сталкивались ли Вы непосредственно с деятельностью адапторов – студентов, представителей профкома, задачей которых является помощь в адаптации первокурсников в ПетрГУ?

- 1 – да
2 – нет
3 – затрудняюсь ответить

9. Как бы Вы оценили деятельность адапторов?

- 1 – отлично
2 – хорошо
3 – удовлетворительно
4 – неудовлетворительно
5 – затрудняюсь ответить

10. Хотели бы Вы в дальнейшем сами поработать в качестве адапторов для первокурсников?

- 1 – да
2 – нет
3 – затрудняюсь ответить

11. Если бы Вы работали адаптором, то обратили бы большее внимание на: *(можно отметить несколько ответов)*

- 1 – помощь в знакомстве и психологическом сплочении студенческих групп
2 – организацию психологической подготовки к первой сессии
3 – помощь в психологическом сближении студентов с преподавателями
4 – информирование о существующих в ПетрГУ возможностях
5 – организацию разъяснения требований к самостоятельным работам студентов
6 – помощь в решении первичных бытовых и транспортных проблем
7 – организации индивидуального психологического консультирования для желающих
8 – другое (напишите, на что именно) _____
9 – затрудняюсь ответить

12. Вы учитесь:

- 1 – в медицинском институте (бывш. медицинский факультет)

2 – в институте истории, политических и социальных наук (бывш. исторический факультет, факультет политических и социальных наук)

3 – на горно-геологическом факультете

4 – в институте лесных, инженерных и строительных наук (бывш. строительный, лесоинженерный факультеты)

5 – на филологическом факультете

6 – на математическом факультете

7 – на экономическом факультете

8 – на юридическом факультете

9 – на агротехническом факультете

10 – на физико-техническом факультете

11 – на эколого-биологическом факультете

12 – в институте педагогики и психологии

13 – в институте иностранных языков

14 – в институте физической культуры, спорта и туризма

Просим вас выразить свое мнение по поводу предложенных суждений и обвести соответствующую вашему мнению цифру варианта ответов.

Варианты ответов: «Да» – 2; «Трудно сказать» – 1; «Нет» – 0.

1. Я активен в группе, часто беру инициативу на себя.

2 1 0

2. Держусь в стороне, проявляю сдержанность в отношениях, так как могу быть неправильно понят однокурсниками.

2 1 0

3. Однокурсники проявляют ко мне интерес и стремятся общаться со мной.

2 1 0

4. Могу влиять на мнение и взгляды однокурсников с учетом своих интересов.

2 1 0

5. Мне трудно общаться, находить общий язык со своими однокурсниками.

2 1 0

6. Мне комфортно в группе, я легко следую ее нормам и правилам.

2 1 0

7. Однокурсники относятся ко мне настороженно, мало общаются со мной.

2 1 0

8. Мне сложно обратиться за помощью к однокурсникам.

2 1 0

9. На всех занятиях чувствую себя уверенно и комфортно.

2 1 0

10. В учебе могу в полной мере проявить свою индивидуальность, способности.

2 1 0

11. На занятиях мне трудно выступать, выражать свои мысли.

2 1 0

12. Многие учебные предметы являются сложными для меня, я осваиваю их с трудом.

2 1 0

13. Успешно и в срок справляюсь со всеми учебными заданиями по предметам.

2 1 0

14. У меня есть собственное мнение по изучаемым предметам, и я всегда его высказываю.

2 1 0

15. Мне трудно задать вопрос, обратиться за помощью к преподавателю.

2 1 0

16. Нуждаюсь в помощи и дополнительных консультациях преподавателей по многим предметам.

2 1 0

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ЧЕТВЕРТОГО КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К ПРОДОЛЖЕНИЮ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО, ПОСЛЕВУЗОВСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Галашова Е. С.
Кирилина В. М.
Смирнова Л. Е.
Кивер Е. Н.**

Аннотация: Настоящее исследование посвящено одной из актуальных тем педагогической науки – мотивации к обучению на различных ступенях образования: магистратуре, аспирантуре, системе дополнительного послевузовского профессионального образования.

В ходе исследования были опрошены две разновозрастные группы учащихся одного профиля – студенты первого и четвертого курсов математического факультета Петрозаводского государственного университета. Исследование студентов в пределах одного факультета определило однородность выборки. Гендерный признак в исследовании не учитывался.

Целью данной работы являлось выявление основных причин, побуждающих студентов к обучению на различных ступенях образования, выявление различий в мотивах между двумя исследуемыми группами студентов.

Актуальность исследования заключается в выявлении на сегодняшний день с учетом социокультурной обстановки в Российской Федерации и в мире основных мотивов к непрерывному образованию у разновозрастных групп студентов младшего и старшего курсов. Выявление особенностей мотивационной сферы двух выше указанных групп позволит четко обозначить причины продолжения обучения на различных ступенях образования, а соответственно и обозначить рычаги педагогического воздействия на студентов на различных этапах обучения. Подобные рычаги могут оказаться эффективным инструментом, побуждающим студентов к непрерывному образованию.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, личностное и профессиональное самосовершенствование, стремление к социальной и экономической стабильности.

MOTIVATION OF FIRST- AND FOURTH-YEAR STUDENTS OF MATHEMATICS FACULTY TO CONTINUE HIGHER, POSTGRADUATE AND FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION

**Galashova Y.
Kirilina V.
Smirnova L.
Kiver Y.**

Abstract: the study is dedicated to students' motivation for education at different levels: graduate, postgraduate and continuing professional education. The survey was conducted using homogeneous non-gender-based sampling within first-year and fourth-year math students at Petrozavodsk State University. The study aims to identify the main reasons that motivate students to study at various educational levels and the differences in motives between the two groups.

The authors take into account socio-cultural situation in Russia and in the world and identify the ways of teacher's influence on students at different levels. These ways might be the effective tools for motivating students to continue education.

Keywords: motivation, motives, personal and professional self-development, the pursuit of social and economic stability.

Поговорка «век живи – век учись» известна всем с детства. Подразумевается, что всегда следует чему-либо учиться; даже будучи (или считая себя) очень опытным, человек должен оставаться открытым для новых знаний. Но всегда ли люди следуют этой поговорке, для всех ли членов

нашего общества характерна «тяга к знаниям», а если нет, то какие мотивы побуждают человека к получению новых знаний или наоборот отталкивают его от этого процесса, вызывая нежелание учиться дальше?

Несомненно, ответить на такие вопросы однозначно невозможно. Жизнь каждого человека складывается индивидуально и каждый решает для себя сам: когда, чему и сколько учиться [1, с. 86]. Однако изучение мотивации человека к постоянной познавательной деятельности может открыть многие факторы, определяющие его стремление к непрерывному образовательному процессу. Согласно когнитивной психологии, наличие мотива делает индивида сензитивным в познавательных сферах, связанных с мотивом. Психологами также обнаружено, что мотивация сильно влияет на выбор человеком профессии, определяя границы той или иной области будущей профессиональной деятельности [2, с. 360].

Каждый студент потенциально является будущим молодым специалистом, квалификация которого будет зависеть как от полученного базового образования, так и стремления к постоянному повышению уровня своих профессиональных компетенций. Очевидно, что мотивация студента к продолжению обучения в системе непрерывного образования приводит к формированию профессионала более высокого класса.

Как известно, термин «мотивация» является обобщенным понятием [3, с. 162], то есть представляет собой целый комплекс индивидуально-личностных ориентиров и ценностей, определяющих направление и способы/методы действий человека [4, с. 303]. При этом мотивация является системой динамической ввиду того, что ее состояние зависит как от индивидуальных внутриличностных изменений, так и от вариативности условий внешней среды [6, с. 1142]. Таким образом, сфера мотивации подразделяется на два крупных блока – внешне и внутренне опосредованную мотивацию, в основе каждого из которых лежат определенные мотивы, эмоции, побуждения и стимулы. Именно они определяют анализ, выбор и принятие решений, а также предоставляют критерии для оценки выбора и предполагаемого результата [3, с. 162].

Также под мотивацией можно понимать процесс и результат формирования и становления мотивов в психической сфере личности, детерминированные различными внутренними психологическими и внешними социокультурными факторами [1, с. 86]. Мотив – основное структурное звено мотивации – представляет собой определенной устойчивости положительную или отрицательную причину, побуждающую индивида к тем или иным действиям [5, с. 387].

Поскольку мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека [6, с. 1143], в том числе и в процессе формирования будущего профессионала, становится актуальным вопрос о стимулах и мотивах, побуждающих студента (будущего профессионала) к дальнейшему продолжению своего образования [4, с. 302]. С этой точки зрения исследования мотивации студентов к продолжению своего обучения в системе высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования представляют собой несомненный практический интерес, поскольку предоставляют точные данные о современном состоянии проблемы непрерывного образования, то есть выявляют факторы, стимулирующие и препятствующие дальнейшему обучению.

Наше исследование проводилось с целью выявить некоторые стимулы внешней и внутренней мотивации студентов, которые являются для них значимыми на сегодняшний день для продолжения дальнейшего профессионального образования.

Материалы и методы исследования

Всего было опрошено 50 человек: 25 студентов первого курса и 25 студентов четвертого курса математического факультета ПетрГУ. По гендерному признаку выборки не дифференцировались.

Нами были разработаны три опросника, включающие в себя основные мотивы продолжения обучения в магистратуре, аспирантуре и системе послевузовского дополнительного профессионального образования. От респондента требовалось расставить этим причинам баллы – от одного до десяти – в зависимости от того, насколько интенсивно данная причина побуждает опрашиваемого продолжить обучение дальше. Чем сильнее показатель мотивирует к дальнейшему образованию, тем больший балл ему может быть отведен и наоборот – чем меньше причина мотивирует, тем меньший балл ей отводится.

Результаты исследования были статистически обработаны. Вычислялось среднее значение признака (средний балл мотива в выборке).

Респондентам требовалось оценить нижеперечисленные показатели, являющиеся основными причинами дальнейшего обучения в магистратуре:

- 1) Личностное и профессиональное самосовершенствование (показатель 1);
- 2) Неприятие бакалавриата как системы полноценного образования (показатель 2);
- 3) Стремление обучаться в магистратуре за рубежом (показатель 3)
- 4) Субъективное мнение о сложности трудоустройства выпускника со степенью бакалавра (показатель 4);

5) Субъективное мнение о большей заработной плате работников со степенью магистра (показатель 5);

6) Убежденность в большей возможности карьерного роста магистра (показатель 6);

7) Учет мнения родителей (опекунов) при принятии решения о дальнейшем обучении в магистратуре (показатель 7);

8) Отсутствие устойчивой жизненной позиции по дальнейшему обучению или трудоустройству (показатель 8);

9) Субъективное мнение о больших возможностях трудоустройства за рубежом в экономически развитых странах (показатель 9).

Также студентам был предложен опросник, включающий в себя показатели, являющиеся основными причинами дальнейшего обучения в аспирантуре:

1) Личный интерес к профессии и получению новых знаний, умений и навыков (показатель 1);

2) Стремление сделать научное открытие (показатель 2);

3) Мнение о возможности стажировки за рубежом и получения достойной стипендии (показатель 3);

4) Мнение о более высокой материальной оценке труда кандидата наук (показатель 4);

5) Мнение о перспективных возможностях карьерного роста после защиты кандидатской диссертации (показатель 5);

6) Приятие мнения родителей (опекунов) касательно продолжения обучения в аспирантуре (показатель 6);

7) Отсутствие представления о характере трудовой деятельности после окончания магистратуры (показатель 7);

8) Субъективное мнение о возможности быстрого трудоустройства в случае эмиграции за рубеж (показатель 8).

Кроме этого, был предложен опросник с просьбой оценить входящие в него показатели, являющиеся основными причинами для обучения в системе послевузовского дополнительного образования:

1) Интерес к профессиональному росту и получению новых знаний (показатель 1);

2) Стремление с помощью дополнительного образования внести значительный вклад в свою профессиональную деятельность (показатель 2);

3) Субъективное мнение о возможности стажировки в странах Европы и США с целью получения дополнительного образования (показатель 3);

4) Ожидание повышения заработной платы после получения дополнительного образования (показатель 4);

5) Ожидание дальнейшего карьерного роста после повышения квалификации (показатель 5);

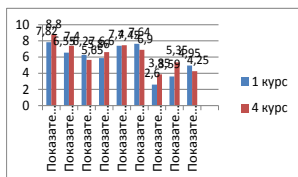
6) Субъективное мнение о возможности успешного трудоустройства в случае эмиграции за рубеж (показатель 6);

7) Согласие к получению дополнительного образования только в связи с требованиями вышестоящего начальства (показатель 7).

Результаты исследования

Наибольший балл респонденты первого и четвертого курсов поставили показателю 1 (мотив личностного и профессионального самосовершенствования) – среднее значение составляет 7,82 и 8,8 баллов. Затем следуют показатели 5, 6 и 2. Мотив 5 (субъективное мнение о большей заработной плате работников со степенью магистра) составляет для студентов первого и четвертого курсов 7,4 и 7,45 балла, мотив 6 (убежденность в большей возможности карьерного роста магистра) – 7,64 и 6,9 и мотив 2 равняется 6,55 и 7,4 балла соответственно. Значение причины 3 достигает у первокурсников и старшекурсников 6,27 и 5,65 баллов, причины 4 – 5,86 и 6,60, причины 8 – 3,59 и 5,35 баллов, мотива 9 – 4,95 и 4,25 и мотива 7 – 2,6 и 3,85 баллов соответственно.

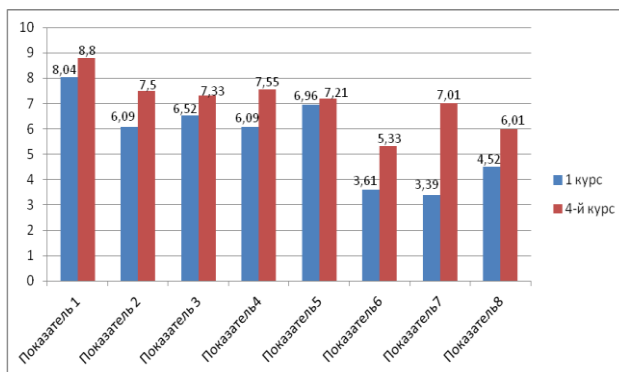
Рис. 1. Сравнение средних значений показателей мотивации студентов первого и четвертого курсов математического факультета к дальнейшему обучению в магистратуре (по оси абсцисс обозначены показатели мотивации, по оси ординат – баллы)



Основным мотивом обучения в аспирантуре для студентов первого и четвертого курсов является личный интерес к профессии и получению

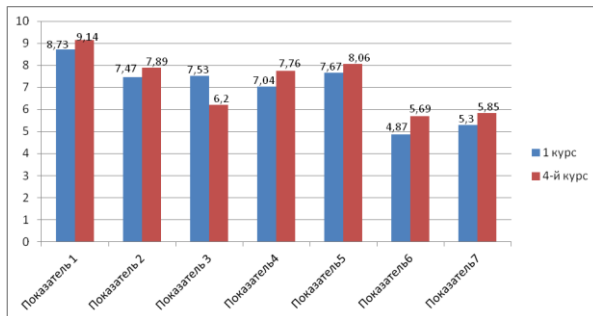
новых знаний, умений и навыков (показатель 1, среднее значение баллов – 8,04 и 8,80, соответственно). Затем следуют мотивы 4, 5, 3 и 2, и составляют 6,09 и 7,55 баллов, 6,96 и 7,21 балл, 6,52 и 7,33 балла и 6,09 и 7,5 баллов для студентов первокурсников и старшекурсников, соответственно. Показатель 7 составляет 3,39 и 7,01 балл, показатель 8 равняется 4,52 и 6,01 балл и среднее значение причины 6 достигает 3,61 и 5,33 баллов для студентов первого и четвертого годов обучения.

Рис. 2. Сравнение средних значений показателей мотивации студентов первого и четвертого курсов математического факультета к дальнейшему обучению в аспирантуре (по оси абсцисс обозначены показатели мотивации, по оси ординат – баллы)



Основным мотивом, побуждающим к дальнейшему послевузовскому дополнительному профессиональному образованию, является интерес к профессиональному росту и получению новых знаний (показатель 1, среднее значение показателя – 8,73 и 9,14 баллов для студентов первого и четвертого курсов). Далее в качестве основных мотивов выступают показатели 5, 2, 4 и 3; среднее значение баллов по этим показателям составляет 7,67 и 8,06, 7,47 и 7,89, 7,04 и 7,76 и 7,53 и 6,2 соответственно для первокурсников и старшекурсников. Среднее значение показателей 7 и 6 значительно ниже и равняется 5,30 и 5,85 баллов и 4,87 и 5,69 баллов для респондентов младшего и старшего курсов.

Рис. 3. Сравнение средних значений показателей мотивации студентов первого и четвертого курсов математического факультета к послевузовскому дополнительному профессиональному образованию (по оси абсцисс обозначены показатели мотивации, по оси ординат – баллы)



Обсуждение результатов исследования

Анализируя результаты исследования, можно прийти к выводу, что основным мотивом, побуждающим студентов обучаться в магистратуре, является личностное и профессиональное самосовершенствование, при этом студенты четвертого курса отводят этому мотиву несколько большее значение, чем первокурсники. Вторым по значимости мотивом для обеих исследуемых групп является субъективное мнение о несостоятельности системы бакалавриата в Российской Федерации, куда относятся недостаточность знаний, умений, навыков, сложности в трудоустройстве и карьерном росте (высокие баллы по показателям 2, 5 и 6). При этом по показателю 2 (недостаточный уровень образования) большее среднее значение наблюдается у студентов четвертого курса, что свидетельствует о большей роли мотива профессионального и личностного самосовершенствования для старшекурсников по сравнению с первокурсниками. Вероятно, подобная разница в мотивации между двумя группами студентов связана с более высоким уровнем общего и профессионального образования, с реальной оценкой своих профессиональных знаний, умений и навыков, с большей осведомленностью с реалиями социокультурной и экономической сфер жизни студентов старшего курса по сравнению со студентами первого года обучения.

Мотивы, связанные со стремлением к миграции в экономически развитые государства, с возможностью получения большей экономической стабильности (показатели 3 и 9), характерны для исследуемых в несколько меньшей степени. При этом для студентов первого курса данные мотивы имеют большее значение, чем для студентов-старшекурсников, что, вероятно, связано с меньшей прагматичностью респондентов первого года обучения. Большой образовательный и социально-экономический опыт старшекурсников объясняет более высокие значения у них показателей 8 и 7 – отсутствие четкой позиции по дальнейшему трудоустройству или обучению и подверженность влиянию родителей и опекунов.

Таким образом, ориентируя студентов младшего и старшего курсов к более качественному образованию на ступени магистратуры, следует делать акцент в первую очередь на возможности личностного и профессионального развития и самосовершенствования (получить новые знания, умения, навыки, стать высоким профессионалом). Также существенным мотивом является большая профессиональная, экономическая и социальная стабильность выпускника со степенью магистра по сравнению с выпускником со степенью бакалавра. Для студентов старшего выпускного курса окончание обучения и перемена привычной социокультурной ситуации является значительным психологическим кризисом, в связи с чем студенты становятся особенно подвержены влиянию авторитетных или референтных для них людей. Такими личностями могут стать для выпускников ступени бакалавриата преподаватели вуза, которые, воспользовавшись ситуацией психологической восприимчивости выпускников, могут повлиять на принятие ими решения о дальнейшем продолжении обучения в магистратуре.

Что касается мотивов, определяющих обучение в аспирантуре, то основной причиной поступления для обеих исследуемых групп также является личностное и профессиональное развитие с преобладающим значением этого мотива у старшекурсников. Также высокое среднее значение приобретает такой мотив, как социальная и экономическая стабильность со значительным преобладанием среднего значения по этому показателю у старшекурсников. По-прежнему для студентов четвертого курса в большей степени, чем для первокурсников, характерен мотив, связанный с отсутствием представления о характере трудовой деятельности по-

сле окончания магистратуры и подверженность влиянию родителей, наставников, опекунов.

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что мотивируя студентов к поступлению в аспирантуру, следует делать акцент на личностное и профессиональное совершенствование и большую социокультурную и экономическую стабильность. Тем не менее, преподаватели вузов должны адекватно оценивать и тот факт, что поступление в аспирантуру выпускников ступени магистратуры может быть спровоцировано общим психологическим стрессом выпускника магистратуры (завершение привычной деятельности и появление критической для психики ситуации трудоустройства, военной службы и временной социальной нестабильности). Подобные мотивы продолжения обучения в аспирантуре не всегда побуждают к достижению конечного результата – защиты кандидатской диссертации.

Анализируя мотивы продолжения обучения в системе послевузовского дополнительного профессионального образования, можно сделать вывод, что главными стимулами для обеих исследуемых групп является личностное и профессиональное самосовершенствование (показатели 1 и 2), а также стремление повысить социальную и экономическую стабильность (показатели 4 и 5).

Заключение

Таким образом, исходя из результатов исследования, можно заключить, что для студентов первого и четвертого курсов математического факультета основным мотивом обучения в магистратуре, аспирантуре и системе послевузовского дополнительного профессионального образования является личностное и профессиональное самосовершенствование. Вторым мотивом является стремление к социальной и экономической стабильности. Оба мотива имеют большее значение для студентов-старшекурсников по сравнению со студентами первого года обучения. Также на студентов последнего года обучения в значительно большей степени по сравнению с первокурсниками оказывает влияние стрессовый фактор перемены привычной социокультурной ситуации, в связи с чем выпускники ступени бакалавриата подвержены влиянию референтных для них личностей в принятии решения о дальнейшем обучении.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, представляют определенный практический интерес, так как показывают ха-

рактер мотивации студентов к продолжению своего обучения. Эта информация выявляет ряд проблем социального и психологического плана, которые в настоящий период являются для молодых людей значимыми в стремлении к повышению уровня своего будущего профессионального образования. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь наметить ориентиры для модификации системы непрерывного образования в соответствии с запросами времени.

Использованная литература:

1. Жданова Л. Г. Психологические проблемы периода молодости: учебно-методическое пособие. Самара: ПГСГА, 2012. 116 с.
2. Когнитивная психология. Учебник для вузов/Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во: ПЕР СЭ, 2002 г. 480 с.
3. Мормужева Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н. В. Мормужева//Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 160–163.
4. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений/Под ред. Н. В. Ключевой. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
5. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Полиус, 1998. 639 с.
6. Ячинова С. Н. Мотивация обучения студентов посредством моделирования / С. Н. Ячинова, В. С. Гудкова//Молодой ученый. 2014. № 4. С. 1141–1144.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНОЙ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Кренёва И. В.

Аннотация: В статье рассматривается необходимость формирования универсальных (ключевых, надпрофессиональных) компетенций у студентов современных вузов, которые позволяют им стать активными участниками учебного процесса, рационально организовывать учебный труд, формировать и совершенствовать

приемы самостоятельной работы и самооценки, а также способы мыслительной деятельности. В свою очередь, это будет способствовать более эффективному овладению изучаемым материалом и его прочному запоминанию. Под эффективностью в данном случае понимается способность студентов продуктивно планировать учебную деятельность и рационально организовать время, получая высокую отдачу с минимальными затратами энергии, времени и эмоциональных переживаний. Также в статье проводится сопоставительный анализ отечественных и зарубежных (немецкоязычных) публикаций, посвященных этой проблеме, рассматриваются предпосылки продуктивного обучения в вузе, условия рациональной организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, приемы работы с научными первоисточниками, тактики запоминания учебной информации, концентрации внимания и подготовки к экзаменам. В конце статьи приведен мини-словарь основных терминов, используемых при описании предпосылок успешного обучения в вузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, принципы усвоения материала, стратегии подготовки к сдаче экзамена/зачета, систематизация знаний, приемы и техники запоминания.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' KEY COMPETENCIES AS AN IMPORTANT PRE-CONDITION FOR SUCCESSFUL STUDYING AT HIGHER EDUCATION LEVEL

Kreneva I.

Abstract: the article discusses the need to develop key universal competencies, which allow students of modern universities become active participants in the learning process, organize educational process efficiently, develop and improve self-study and self-evaluation methods as well as ways of thinking. In turn, it contributes to more effective information acquisition and memorizing. Effectiveness refers to students' ability to plan learning activity productively and manage time efficiently, getting high return with saving maximum physical and emotional energy and time.

The article also presents a comparative analysis of Russian and foreign (German) publications on the issue. The author considers the pre-conditions for productive studying at university and efficient organization of in-class and self-study activities; the methods of gathering information from scientific sources; memorization, attention focusing and exam preparation tactics. Finally, the author provides a mini-glossary of the key terms used.

Keywords: competence-based approach, information acquisition principles, strategies for exam preparation, knowledge structuring, memorization methods and techniques.

Процесс модернизации российского образования и вхождение России в Болонский процесс определили необходимость поиска новых образовательных парадигм, что отобразилось в переносе акцентов с понятия «образованность» на понятия «компетентность» и «компетенция». Современный рынок труда с его ярко выраженной прагматикой требует уже не просто широко образованного, а профессионально подготовленного, конкурентоспособного, компетентного специалиста. Работодатель рассматривает не только теоретический уровень квалификации, но и умение пользоваться приобретенными компетенциями в процессе профессиональной деятельности. В связи с этим в настоящее время концептуальной основой модернизации системы высшего образования стал компетентностный подход. Компетентностный подход – это другая ступень развития стандартов и критериев качества образования, которые призваны в основном объективно, а не субъективно оценить уровень подготовки специалиста [1]. При этом сам процесс обучения и подготовки специалиста также требует от субъектов образовательного процесса владения определенными компетенциями. Как отмечает в своем исследовании А. Г. Гогленков [2], понятие «компетенция» является довольно широкой категорией, относительно содержания которой продолжается дискуссия в научном мире. Так, в Европейском сообществе часто используется следующая трактовка данного понятия: «Компетенция – это динамическая комбинация признаков, способностей и отношений. Развитие компетенций – цель образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсах и оцениваются на разных стадиях обучения. Они могут быть разделены на предметные компетенции (относящиеся к какой-либо области обучения) и общие компетенции (относящиеся к любому курсу образовательного цикла). Нормальной практикой является развитие компетенции циклически, через интегрированные курсы в течение всей образовательной программы» [3]. В российской образовательной системе (ФГОС ВПО третьего поколения) компетенция определяется как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [4].

Некоторые несоответствия наблюдаются и в типологии компетенций, рассматриваемых в Европе и России. Европейские образовательные программы направлены на формирование двух типов компетенций: общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и предметно-специализированные. Универсальные (ключевые) компетенции, хотя бы в теории, являются общими для всех выпускников вузов. Существует несколько международных проектов определения ключевых компетенций

и их отбора. В проекте «Тюнинг» приводится обширный список универсальных компетенций, которые разделены на три группы: инструментальные, межличностные и системные [5]. Особого внимания заслуживают *инструментальные* компетенции, которые служат инструментами применения предметно-специализированных компетенций или, более широко, использования всего диапазона компетенций. Они помогают в коммуникации, использовании технических средств, в самоорганизации и принятии решений. Кроме того, к списку инструментальных компетенций отнесены способность к анализу и синтезу; к организации и планированию; умение находить и анализировать информацию из различных источников.

Европейская комиссия в 2005 г. выдвинула ряд ключевых компетенций, среди которых: компетенция в области родного языка; иноязычная компетенция; математическая компетенция и компетенция в области фундаментальных естественных и технических наук; компьютерная компетенция; *учебная компетенция (способность учиться)*; межличностная, межкультурная компетенция и компетенция гражданственности; компетенция предпринимательства; культурная компетенция, а также такие компетенции, как критическое мышление, креативность, европейская идентификация и активная гражданская позиция [6].

Шестая рамочная программа Европейской комиссии «Гибкий профессионал в Обществе Знаний» в 2007 г. исследовала ожидания работодателей от выпускников относительно компетенций и предметных знаний, которые они должны получить во время учебы [7]. Так, в Германии наряду с социальными и управленческими навыками немаловажную роль для работодателя имеет овладение выпускником вуза стратегиями обучения в течение всей жизни. В Нидерландах часто упоминались такие компетенции, как способность к обучению, способность планировать, получать обратную связь и концентрироваться. От норвежских выпускников, наряду с другими качествами, ожидаются наличие аналитических навыков и способности к обучению. Следует констатировать, что универсальные (ключевые) компетенции, способность к самоорганизации и самоконтролю востребованы работодателями практически во всех европейских странах. Таким образом, результаты обучения зависят и от субъекта, а не только от вуза или курса подготовки по определенной специальности.

В России в 2009–2010 гг. были утверждены ФГОС ВПО третьего поколения, основанные также на компетентностном подходе. В них прослеживается деление компетенций на два типа: общекультурные и профессиональные. Несмотря на отсутствие четкой структуры у выше обо-

значенных компетенций, а также различия в формулировках и несовпадение списка общекультурных компетенций по разным направлениям подготовки, значительная часть общекультурных компетенций, принятых в ФГОС ВПО, соответствует общим (универсальным) компетенциям, принятым в европейском образовательном пространстве. Например, российские выпускники вузов, обучающиеся по ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [4] или 45.03.02 «Лингвистика» [8], должны владеть культурой мышления, способностью к обобщению информации, синтезу, анализу, постановке цели и выбору путей ее решения, что является одной из составляющих общекультурных компетенций в данных ФГОС. В принципе, выше перечисленные составляющие общекультурных компетенций в ряде позиций соответствуют по своему содержанию европейским универсальным (ключевым) компетенциям. Эти компетенции дают возможность студентам вузов быть активными участниками учебного процесса, рационально организовывать учебный труд, овладевать приемами самостоятельной работы и самооценки, совершенствовать способы мыслительной деятельности, позволяющие эффективно овладеть изучаемым материалом и прочно запомнить его.

Как в отечественных, так и в зарубежных психолого-педагогических исследованиях в настоящее время уделяется достаточно внимания проблеме эффективного обучения в вузе. Под эффективностью в данном случае рассматривается способность студента разбираться со своими делами и временем, получая высокую отдачу с минимальными затратами энергии, времени и душевных переживаний [9]. Акцент при этом делается на общих факторах успешной учебы (принципах усвоения материала, стратегиях подготовки к сдаче экзамена/зачета, выступлении с докладом, организации информации, систематизации знаний), которые позволяют улучшить успеваемость, достичь максимально возможного квалификационного уровня, получить отличный диплом, имея при этом достаточно свободного времени [15]. А также на конкретных приемах и техниках запоминания либо большого по объему материала, либо иноязычной лексики как отдельной составляющей [11, 12, 13, 14].

Особое внимание в процессе формирования универсальных компетенций в европейских исследованиях уделяется овладению специальными учебными приемами (техниками) [16, 17], поскольку европейские студенты изначально ориентированы на конкурентоспособность и успешность, а без этих приемов формирование ключевых компетенций невозможно. В российской психолого-педагогической литературе упоминается термин

«универсальные способы деятельности», однако ощущается отсутствие конкретных доступных рекомендаций по овладению ими. Научно доказанным является тот факт, что всякая деятельность реализуется через действия. Действия – основные образующие деятельности. Действие – это процесс, подчиненный достижению определенного результата, существующего в форме цели [18]. Помимо цели, определяющей, что должно быть сделано, действию соответствуют и определенные способы его выполнения. Способы выполнения действия А. Н. Леонтьев называет операциями [19].

Мы полностью разделяем мнение немецкого исследователя Ш. Бехера [16], который полагает, что овладение рядом учебных приемов (операций) лежит в основе формирования универсальных (надпрофессиональных) компетенций и позволяет студентам вузов успешно овладеть будущей профессией. Одной из важных операций или приемов такого рода, входящих в состав универсальных компетенций, по мнению Ш. Бехера [16], является *рациональное ведение* собственных записей во время лекций. Владение этим приемом – не только необходимое условие для подготовки к экзамену, но и предпосылка для концентрации внимания. Рекомендуется фиксировать не полный текст лекции дословно, а сосредотачиваться лишь на важных деталях, используя при этом как общеизвестные сокращения (z. B. – напр., usw. – и т. д.), так и систему индивидуальных специальных сокращений, которые студент разрабатывает для собственной научной сферы. Многие студенты для ведения записей во время лекций используют в современных условиях планшеты или портативные ПК, игнорируя записи от руки. Данный выбор должен являться индивидуальным, поскольку если студент не владеет десятипальцевой системой печати на клавиатуре, едва ли он сможет фиксировать информацию, используя компьютер, быстрее, чем от руки. Однако существует и очевидное преимущество использования ПК во время лекций – быстрый поиск в Интернете дополнительной информации по ключевым словам при необходимости впоследствии. Не следует отрицать, что сегодня распространена смешанная практика записи лекций – на бумаге и при помощи компьютера. Возможно, в скором будущем все студенты отдадут предпочтение второй практике, однако в настоящий момент право выбора остается за самими студентами, которые могут взвесить все «за» и «против» обоих способов.

Умение грамотно обработать информацию, полученную на лекционных и семинарских занятиях, сделать нужные выводы также является важной операцией для рациональной организации процесса обучения

в вузе. Причем приступить к данному процессу рекомендуется не позднее, чем через 36 часов после посещенного занятия. Основой в этом случае являются, в первую очередь, записи, сделанные во время занятий. Опираясь на них, можно шаг за шагом восстановить логику и суть изучаемого явления и выявить пробелы в знаниях по определенной тематике. Кроме того, следует четко определить, что относится к основной информации, а что представляет собой несущественные детали. Структурировать материал, выделяя главное/второстепенное, причину/следствие, общее/частное удобно при помощи разноцветных маркеров (например, красный цвет, бросающийся в глаза – очень важная информация!) или заметок на полях.

Как правило, в начале лекции и для проведения семинаров преподаватели предлагают определенный план. Рекомендуется сопоставить имеющиеся записи с этим планом и установить, к какому пункту информация отсутствует или отражена частично. В случае, если план при изучении определенной темы не предлагался преподавателем, его нужно составить самостоятельно, определив, на какой странице конспекта содержится информация к определенному пункту плана. Эта несложная операция помогает глубже осознать и прочнее усвоить материал. А пробелы следует восполнить как можно скорее, не откладывая до наступления сессии, опираясь на предложенный в учебниках материал или консультации преподавателя. Отсутствие информации или непонимание изучаемого материала опасно еще и тем, что это препятствует оптимальному изучению следующей темы, поскольку, как правило, материал последующей темы базируется на материале предыдущей [16].

Для прочного и длительного запоминания материала рекомендуется активно перерабатывать усваиваемую информацию, фиксировать основные положения при помощи логических цепочек или диаграмм, структурировать их, используя таблицы, схемы или ментальные карты. Как показывает практика, такое обобщение информации в концентрированном виде оказывает неоценимую помощь во время подготовки к экзамену.

Формирование умения *работать со специализированной научной литературой* также требует определенных временных затрат, но сформированность этого умения необходима для успешного в обучении в вузе, поскольку при подготовке к семинарским занятиям, написании курсовых или выпускных квалификационных работ студенты едва ли могут опереться только на материал, полученный во время лекций. Переработка информации, полученной из специализированной литературы, имеет совершенно другую цель, чем при чтении художественной или научно-

популярной литературы, поэтому в данном случае следует использовать иную технику чтения. Как показывает наблюдение, часто многие студенты читают учебник таким же образом, как и развлекательный роман: постепенно страницу за страницей, не перечитывая отдельные, самые важные абзацы. Такая техника чтения учебной литературы считается крайне неэффективной, если целью является не просто ознакомление, а запоминание конкретной информации. Наиболее популярной техникой, используемой при чтении специализированной научной литературы, в последнее время многими авторами признается SQ3R – метод (ПВЗП-метод).

Доказано, для того чтобы запомнить прочитанное, необходимо правильно воспринять и структурировать информацию. Метод SQ3R или SQRRR – техника запоминания информации, направленная на то, чтобы максимально упростить этот процесс и свести к минимуму затраты времени на ознакомление с текстом. SQRRR – аббревиатура пяти последовательных шагов, предполагаемых этой техникой запоминания, которые приведут к должному результату.

1. Survey (Überblick verschaffen), или просмотр – на этом этапе необходимо получить общую информацию о тексте. Для этого следует бегло просмотреть написанное, оценить его качество, ознакомиться с вступлением, заключением, оглавлением, выделенными жирным шрифтом абзацами или дефинициями. Рекомендуется оценить, насколько данный материал соответствует потребностям и стоит ли вообще пользоваться этим источником.

2. Question (Fragen stellen) или вопросы – если принято решение читать данный научный текст, то следует обдумать, какую информацию планируется из него получить, составить для себя 3–5 вопросов и записать их, что позволит задействовать механизм антиципации, т. е. вероятностное прогнозирование.

3. Read (Lesen), или чтение – следующим этапом данная техника запоминания предполагает непосредственно чтение, в ходе которого нужно внимательно ознакомиться с текстом, выделить важные разделы, чтобы уделить им больше внимания. Наиболее информативные части рекомендуется прочитать несколько раз, при этом лишь бегло ознакомившись с теми частями или разделами, которые не представляют ценности. На этом этапе главное – найти первоначальные ответы на вопросы, поставленные в ходе второго этапа. 4. Recite (Fragen beantworten) – отзыв или припоминание. Следует отложить источник в сторону и записать краткий ответ под каждым из поставленных вопросов. Если это трудно сделать, то

можно снова обратиться к прочитанному тексту, потом отложить его и вновь попытаться ответить на вопрос.

5. Review (Kontrolle) – рецензирование, повторение материала еще раз. Можно снова открыть учебник и проверить, правильно ли записаны ответы на поставленные ранее вопросы. Если ответы не совпадают с информацией в тексте, нужно внести исправления. Кроме того, ответы можно доработать, опираясь на текст.

Практика показывает, что при регулярном использовании SQ3R-техники все этапы будут проходить неосознанно, можно будет не задумываться над каждым шагом. Использование этой техники позволит быстро и прочно усвоить материал и при необходимости качественно его изложить. С одной стороны, можно экономить время, не тратить его на запоминание лишних деталей, с другой – есть возможность дополнить изучаемую тему важной информацией и интенсифицировать учебный процесс. Именно этими преимуществами обладает данная техника запоминания.

Важной операцией при организации эффективного обучения считается *ведение заметок внутри текста или на полях в ходе чтения*. Рекомендуется делать заметки, выделяя при помощи определенного цвета или специального обозначения на полях (например: ! или *) самую существенную информацию или ключевые положения. Очевидно, что использование этого приема предполагает наличие собственного учебного пособия, ксерокопии или, что сегодня считается наиболее продуктивным, электронного варианта текста. Однако не следует злоупотреблять использованием цветных маркеров в процессе чтения. Тот факт, что весь текст, каждое предложение в нем выделено определенным цветом, совсем не означает, что информация качественно проработана, а свидетельствует о том, что студент не в состоянии отличить главное от второстепенного, причину от следствия и не может выполнить базовые мыслительные операции [16].

Заслуживают внимания и различные *приемы улучшения способностей концентрации внимания (Verbesserung der Konzentrationsfähigkeiten)*. Как правило, многие студенты жалуются на то, что отсутствие умения своевременно сконцентрироваться во время занятия или при подготовке к экзаменам мешает успешно осуществлять учебную деятельность. Оказать помощь в решении данной проблемы сможет ряд приемов, не требующих определенной подготовки и достаточно простых в применении.

Важную роль в этом случае играет *целенаправленное развитие интереса* к учебной деятельности и конкретному предмету. Как правило, сту-

дент оценивает некоторые изучаемые предметы как скучные, не имеющие практического применения, излишне перегруженные теорией. В такой ситуации преподавателю приходится прикладывать определенные усилия, чтобы заниматься «неинтересным» учебным материалом и контролировать концентрацию внимания, чтобы подготовиться к экзамену или зачету по «ненужному» предмету. Интерес к воспринимаемому в данный момент материалу является одной из основных предпосылок развития способности к концентрации. В случае, если студенту удастся сформировать положительное восприятие учебной дисциплины, то при сдаче экзамена по нему, как правило, он испытывает гораздо меньше трудностей. Позитивный настрой помогает избежать разочарования при появлении мыслей о том, что пришлось насильно заставить себя длительное время заниматься таким скучным предметом. Если же треть и более изучаемых в вузе дисциплин, предлагаемых в учебном плане, кажутся ненужными и неинтересными, следует серьезно проанализировать, правильную ли специальность студент выбрал.

Не менее значимым является и *правильный выбор времени* для эффективного осуществления учебной деятельности. Для любого человека характерно оптимальное время суток, когда концентрация внимания достигает максимума. Физиологами установлено, что в первую половину суток концентрация внимания, как правило, выше, чем в послеобеденное время. Во вторую половину дня у многих наблюдается промежуток времени, когда снова происходит подъем концентрации внимания, но он не достигает того же уровня, как в дообеденное время. К вечеру способность к концентрации внимания снова падает, и незначительный подъем ее происходит лишь незадолго до сна. Таким образом, выделяют наиболее типичные периоды, когда способность к концентрации внимания максимальна: 9.00–12.00 (наивысший подъем), 14.30–16.00 (средний уровень), 21.00–22.30 (низкий уровень). Эти периоды, конечно же, показывают лишь общую, типичную картину и зачастую носят индивидуальный характер. Студентам нужно рекомендовать определить свой собственный график и выявить наиболее продуктивное для себя время суток. Естественно, что каждый не имеет возможности подстроить расписание занятий под свой индивидуальный график и свои биоритмы, но при подготовке к экзаменам, когда посещение занятий, как правило, не планируется, это вполне можно сделать. Если ориентироваться на то время суток, когда усвоение материала происходит наиболее быстро и продуктивно, то подготовка к экзаменам будет протекать наиболее безболезненно и интенсивно. Кроме того, рекомендуется пытаться выполнить сложные задания

или выучить объемный, трудный материал в первую половину суток, или хотя бы до вечера. Если же студент предпочитает делать это поздно вечером или ночью, то он должен иметь в виду, что самое эффективное и продуктивное для работы время уже упущено, и для запоминания того же самого материала потребуется гораздо больше времени и сил [16].

Не следует забывать и о том, что способность концентрироваться невозможна без достаточных перерывов, *пауз в учебной деятельности*. Как правило, расписанием предусмотрены перерывы между занятиями в 10–20 минут, некоторые преподаватели практикуют пятиминутные перерывы между занятиями внутри пары. Чтобы длительно поддерживать способность к концентрации внимания во время занятий или во время самостоятельной работы студентов, следует обязательно регулярно прерываться во время многочасовой деятельности хотя бы на короткое время. Продолжительность работы и перерывов в каждом конкретном случае определяется графиком учебного процесса, преподавателем или, в ходе самостоятельной работы, самим студентом. В качестве контрольной цифры (ориентира) физиологи предлагают один час для деятельности и 15 минут для перерыва. Возможны и другие варианты: пятиминутный перерыв после получасовой работы, десятиминутный перерыв после часовой работы, двадцатиминутный перерыв после двух часов учебной деятельности. После трех–четырех часовой работы обязательно требуется перерыв, как минимум 40–60 минут. Вне аудитории каждый студент может выработать собственную систему, главное, чтобы перерывы были рациональны, их полное отсутствие наносит тот же вред, что и слишком длительный перерыв, превышающий время, затраченное на работу. Неоспоримым является тот факт, что после короткого правильно организованного перерыва продуктивность прерванной учебной деятельности возрастает и будет гораздо выше, чем при нудном, рутинном выполнении заданий или длительной подготовки во время сессии.

Сам процесс *подготовки к экзаменам* требует также владения определенными технологиями. В ходе этого процесса, как правило, становится очевидным, что определенный материал нуждается в дополнительной более тщательной проработке, поэтому не следует откладывать начало подготовки к экзамену на крайний срок. К сожалению, те пробелы в знаниях, которые будут выявлены накануне экзамена, можно восполнить лишь при помощи заучивания материала, причем его объем может иметь

внушительный характер. Часто в таких ситуациях студенты осознают, что их способность переносить нагрузку, связанную с интенсивной подготовкой к экзамену, неограничена и впадают в панику. Чтобы избежать страха, связанного с приближением экзаменационной сессии, рекомендуется своевременно начинать подготовку к предстоящим экзаменам, причем лучше спланировать этот процесс таким образом, чтобы осталось время на повторение/закрепление материала, а также решение непредвиденных проблем.

Наиболее приемлемый вариант в данной ситуации – заблаговременно составить план подготовки во время сессии, в котором фиксируется, сколько времени требуется на повторение материала к конкретному экзамену/сколько времени имеется в реальности, и что конкретно предполагается повторить/выучить в определенный день. Только в том случае, если студент точно знает, каким материалом он уже владеет на достаточно высоком уровне, а что еще необходимо повторить, он может объективно оценить, достаточно ли отведенного времени на подготовку. В случае, если пробелы в знаниях очевидны или план подготовки к сессии был составлен неверно, велика вероятность того, что студент попадет в цейтнот. Ценной в этом случае является рекомендация психологов попытаться сохранить спокойствие. Единственный выход в этой неприятной ситуации – сконцентрироваться лишь на самых существенных разделах и пренебречь остальным, менее важным материалом. Рационально также спланировать экзаменационную подготовку таким образом, чтобы обязательно остался как минимум один день на итоговое, обобщающее повторение всего материала. В этом случае есть возможность провести заключительный обзор изученного, что позволит составить целостную картину по всем разделам учебной дисциплины и придаст уверенности в себе во время ответа на экзамене.

Однако ряд студентов, как показывает практика, несмотря на тщательную своевременную подготовку, испытывает необъяснимое парализующее чувство страха, получив письменное тестовое задание или оказавшись лицом к лицу с экзаменатором. Одним из признанных методов, который помогает побороть страх в данной ситуации, считается тренировка, имитирующая экзаменационную ситуацию. Полностью воссоздать атмосферу, царящую на экзамене, без главного действующего лица – экзаменатора достаточно сложно. Однако приблизиться к реальным услови-

ям и постепенно привыкнуть к стилю и к особенностям поведения преподавателя возможно. Мы рекомендуем студентам активно отвечать на вопросы лектора, которые он задает в ходе лекций, проводимых в интерактивной форме. Кроме того, консультации и коллоквиумы, которые проводит потенциальный экзаменатор, предоставляют реальную возможность не только получить рекомендации по усвоению учебного материала, но и вступить с преподавателем в дискуссию, пообщаться с ним, что позволит впоследствии преодолеть скованность и стеснение во время экзамена.

Очевидно, что психологическое состояние студента на устном и письменном экзамене проявляется по-разному. Несмотря на то, что в последнее время во многих вузах все более популярной становится письменная форма сдачи экзамена, в ряде случаев преподаватели предлагают сделать выбор между письменной и устной формами. При наличии такой возможности исследователи рекомендуют остановиться на устной форме. Как правило, для устного экзамена формулировка вопросов носит более простой, доступный характер, чем в письменных тестах. На устном экзамене студент имеет возможность задать уточняющие вопросы, дать дополнительные пояснения, несколько изменить ответ, видит непосредственную реакцию преподавателя на свои ответы. Кроме того, устный ответ на экзамене не длится более 30 минут, в то время как письменный тест может быть более продолжительным. Очевидно, что выбор правильной тактики подготовки и поведения на экзамене будет способствовать созданию условий для успешного обучения в вузе, просто очень часто студенты не знают о существовании этой тактики. Задача преподавателя, на наш взгляд, состоит в том, чтобы либо самому ознакомить студентов с возможными вариантами поведения во время подготовки и проведения экзамена, либо предоставить ссылки на существующие современные источники информации по данной проблеме.

Как показывает практика, сформированность универсальных (ключевых) компетенций помогает студентам более эффективно организовать свою учебную деятельность, достичь более высоких результатов, делает их учебу в вузе комфортной, запоминающейся и успешной. Решающее значение в этом случае имеет ознакомление студентов в доступной форме с простыми операциями (приемами), лежащими в основе формирования универсальных компетенций. Если преподаватель в ходе проведения лекций делает акцент на необходимости выделить наиболее существенную информацию при помощи специальных обозначений или цвета, на целесообразности составления плана лекции или обобщающей ментальной карты, а на семинарских занятиях показывает, как правильно работать

с научным текстом, планировать и организовывать подготовку к экзамену, – студентам потребуется затратить гораздо меньше усилий для овладения учебным материалом. Часто студенты учатся неэффективно не потому, что они не могут этого сделать, а потому, что не знают о существовании определенных техник и приемов организации собственного труда. Очевидно, что рассмотренные выше приемы носят универсальный характер и будут полезны как при осуществлении учебной деятельности, так и в профессиональной сфере, что, в свою очередь, будет способствовать профессионально-личностному развитию и созданию условий для самореализации будущих специалистов.

Мини-словарь терминов, используемых в немецкоязычных источниках:

- Arbeitstechnik, f – учебный прием(техника)
- Bearbeitung von Fachliteratur – обработка специализированной литературы
- Lesetechnik, f – техника чтения
- Ineffizient – неэффективный
- Erhöhung des Lesetempos – увеличение скорости чтения
- Karteikarte, f – карточка из картотеки
- Karteisystem, n – система ведения картотеки
- die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeiten – улучшение способностей концентрации
- die Gestaltung der Arbeitsumgebung – оформление рабочего места
- optimale Lernzeiten – оптимальное время для учебы
- die Konzentrationsfähigkeit aufrechterhalten – поддерживать способность к концентрации внимания
- geistige Verarbeitung – умственная (когнитивная) переработка (обработка)
- abwechslungsreiche Arbeitsgestaltung – разнообразная организация работы (деятельности)
- Belastbarkeit, f – способность переносить нагрузку
- unter Zeitdruck geraten – попасть в цейтнот
- Endspurt, m – финишный рывок

Использованная литература:

1. Забалуева А. И. Формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-uchebno-poznavatelnoi-kompetentsii-studentov-vuza#ixzz3ACFnuba6> (дата обращения 05.07.2014).

2. А. М. Гогленков. Компетентностная модель современного молодого специалиста: российский и европейский подходы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gup.ru/events/smi/detail.php? ID=167280](http://www.gup.ru/events/smi/detail.php?ID=167280) (дата обращения 05.10.2014).
3. ECTS Users' Guide, Brussels, 2009. 64 p.
4. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование»/[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://window.edu.ru/recommended/37prm489-1.pdf>] (дата обращения: 17.10.2014).
5. Официальный сайт проекта Tuning. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html> (дата обращения 17.10.2014).
6. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования)/Авт. сост.: В. И. Байденко, О. Л. Ворожейкина, Е. Н. Карачарова, Н. А. Селезнева, Л. Н. Тарасюк. М., 2009. 148 с.
7. Артур Л., Бреннан Й., Де Вирт Э. Выпускники в обществе знаний: точки зрения работодателей и высшей школы/Болонский процесс: /Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1). М., 2009. 536 с.
8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»/[Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 18.10.2014).
9. Synderesis. Интернет-журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://synderesis.ru/2009/10/kak-effektivno-uchitsya-v-universitete-chast-1/> (дата обращения 15.07.2014).
10. Оксфордский толковый словарь по психологии/ Под ред. А. Ребера, 2002 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487> (дата обращения 26.07.2014).
11. Васильева Е. Е. Законы памяти и техники эффективного запоминания. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2010/01/22/zakony_pamjati.html (дата обращения 01.08.2014).
12. Литвинов П. П. Техника запоминания. Тематический словарь-минимум. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/engl/engl86.htm> (дата обращения 02.08.2014).
13. Зиганов М. А. Козаренко В. А. Мнемотехника. Авторские методики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.braintools.ru/article/1936> (дата обращения 03.08.2014).
14. Литвинов П. П. 3500 немецких слов. Техника запоминания/3500 deutsche Wörter Einpragentechnik. Для продолжающих /Mittelstufe. 8-е изд. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kniga.ru/books/1019930>(дата обращения 04.08.2014).
15. Бакнолл К. Как учиться в университете. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://log-in.ru/books/kak-uchitsya-v-universitete-kevin-baknoll-rukovodstva/> (дата обращения 07.08.2014).
16. Becher St. Schnell und erfolgreich studieren. Würzburg: LexikaVerlag, 2003, 176 S.

17. Sittig C. Arbeitstechniken Germanistik. Stuttgart: Klett Lerntraining, 2011, 148 S.

18. Пономарева Е. А. Универсальные способы учебной деятельности в работе современного учителя. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.in-exr.ru/component/content/article/34-exp-plosch/108-univers-sp-uch-dejat.html/> (дата обращения 17.10.2014).

19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Сухоруков А. С.

Аннотация: На основе теоретического анализа выделены такие требования к организации самостоятельной работы студентов, как осмысленность, совместный характер реализации, открытость, инновационность. Методом анкетирования проведено социологическое исследование организации самостоятельной работы, в котором приняло участие 289 студентов-четверокурсников 14 институтов и факультетов ПетрГУ.

В выборе специальности за время обучения не разочаровались несколько больше половины студентов ПетрГУ (56,7 %). Самостоятельная работа стала осмысленной, творческой по характеру и общественно-значимой (открытой) деятельностью примерно для половины (37–50 %) студентов ПетрГУ. Выявлено несовпадение между предлагаемой студентам структурой самостоятельной работы и их ожиданиями, в которых более заметную роль играют менее типовые и более практико-ориентированные и коллективные формы работы. Приведен авторский опыт подготовки и реализации со студентами практико-ориентированных, открытых, инновационных проектов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, смысл, инновационность, практико-ориентированные проекты.

MODERN PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING STUDENTS' SELF-STUDY PROCESS

Sukhorukov A.

Abstract: based on a theoretical analysis, the article identifies such requirements for organization of students' self-study as meaningfulness, collaborative nature, openness and innovativeness. The paper describes the author's experience of developing and implementing practice-oriented, open and innovative projects with students.

289 fourth-year students of 14 institutes and faculties at Petrozavodsk State University participated in a sociological survey. 56.7 % of participants are satisfied with their choices of major. Self-studying is meaningful, creative and socially significant for almost half of the participants (37–50 %). However, the study reveals that students expect less typical and more practice-oriented and collective forms of self-study activity.

Keywords: students' self-study, meaning, innovativeness, practice-oriented projects.

Рост значимости организации самостоятельной работы студентов является одним из ключевых направлений образовательных стандартов высшей школы. Неслучайно, что в рамках развития компетентностного подхода, согласно требованиям ГОС, на внеаудиторную самостоятельную работу студента должно отводиться не менее половины всего учебного времени.

В то же время, увеличение объема самостоятельной работы вызывает трудности. С одной стороны, как показало анкетирование студентов-третьекурсников ПетрГУ в 2013 году [1], владение навыками самостоятельной работы как основой саморазвития и повышения мастерства занимает первое место по значимости среди других общекультурных компетенций. Также более трех четвертей студентов (75,5 %) отмечают, что доля самостоятельной работы, которую им предлагают преподаватели, от курса к курсу увеличивается или скорее увеличивается. С другой стороны, практически для трети студентов (32,4 %) существующего объема практической работы не хватает, что делает актуальной задачу поиска дальнейших ресурсов для дальнейшего расширения и повышения ее эффективности.

В связи с данными тенденциями кажется полезным посмотреть на самостоятельную работу студентов с точки зрения психологической теории. И в качестве основополагающих трудов необходимо опираться на работы А. Н. Леонтьева и представителей школы деятельностного подхода в психологии (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Насиновская, В. В. Столин и др.). В первую очередь, это представления о том, что любая активность человека может выступать в виде различных процессуальных единиц [3]: собственно деятельности, действия или операции. Так, самостоятельная работа может выступать для индивида как деятельность, если для нее на основе потребности формируется мотив, отражающийся

в сознании в форме смысла; «вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве» [2, с. 28]. Наличие осознанной и принятой цели, но без выраженного мотива, позволяет выступать самостоятельной работе в виде действия. Если цель и целеполагание для самостоятельной работы во внутреннем мире студента оказываются не выраженными, то она строится скорее как набор операций-навыков, соответствующим типовым задачам, и носит автоматизированный и малорефлексируемый характер. Соответственно, чем более высокой структурной единице по способу своей организации и отражению во внутреннем мире студента самостоятельная работа соответствует, тем больший вклад она способна внести в профессиональное и личностное развитие. То есть, если самостоятельная работа выступает для студентов в качестве деятельности, то она отражается, в первую очередь, на смысловом (мотивационном) уровне, затем проявляясь в целеполагании и постановке задач.

Кроме выявления структуры деятельности, развитие психологических взглядов среди российских ученых проходит по пути усиления внимания к «коллективной ментальности» [4]. Правда, еще С. Л. Рубинштейн настаивал на том, что в качестве единицы анализа психики необходимо рассматривать не деятельность, а взаимодействие [7]. Позже ряд психологов сосредоточились на поиске механизмов развития деятельности в процессе взаимодействия (А. В. Петровский, Е. Ю. Артемьева, А. У. Хараш и др.) на уровне непосредственного общения, массовой коммуникации, восприятия искусства. Их вывод: оказываемое таким образом воздействие на смысловую сферу личности может оказаться весьма серьезным, «оседающая» как в самой личности, так и в реализуемой ею деятельности [4].

Еще одним направлением развития психологических представлений о деятельности являются исследования, посвященные проблематике творчества (Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, В. А. Петровский, С. Ю. Степанов и др.), особенно востребованной в условиях повышения значимости инноваций во всех сферах жизни. Согласно данным исследованиям, творческий характер деятельности проявляется в усилении роли личностно-эмоциональной регуляции (личностной рефлексии), которая оказывается ключевым ресурсом для преодоления интеллектуальных противоречий и конфликтов, существенно актуализирующихся в условиях решения творческих задач [8]. «Компенсируются» трудности при решении творческих задач ярким переживанием инсайта (открытия решения), которое, являясь продуктом личностно-эмоциональной регуляции, в свою очередь, усиливает ее, становясь прецедентом творческого «мо-

гущества» личности или группы и закрепляясь в позитивном самоотношении.

Подводя итоги краткого теоретического экскурса в возможные психологические основания организации самостоятельной работы студентов, необходимо зафиксировать, что ее можно анализировать по критериям психологического статуса. Каким именно процессом она становится – осмысленной деятельностью, целенаправленными действиями или механическими операциями; по уровню коллективности (как в наличии прямого межличностного общения, так и в выходе в публичное пространство); по степени инновационности.

Данные критерии мы постарались использовать в социологическом исследовании самостоятельной работы студентов-четверокурсников ПетрГУ, понимая все трудности операционализации психологических явлений при использовании метода анкетирования. Исследование было проведено кафедрой теории и методики общего и профессионального образования в рамках одного из проектов Программы стратегического развития ПетрГУ и продолжало исследования адаптации и самостоятельной работы студентов 2013 и 2014 годов [1; 5; 6]. Всего было в октябре 2014 года опрошено 289 студентов-четверокурсников, по репрезентативной выборке представляющих 14 институтов и факультетов ПетрГУ. Анкета (см. Приложение) состояла из четырех тематических частей:

- планы выпускников после завершения обучения в ПетрГУ;
- самооценка выпускниками сформированности ключевых общекультурных компетенций;
- психологическая структура самостоятельной работы как деятельности, в которой участвовали опрошенные;
- преобладающие методы организации самостоятельной работы студентов ПетрГУ.

В результате анкетирования получены следующие результаты. После окончания ПетрГУ по полученной специальности предпочтут работать 28,7 %, предпочтут продолжить учиться по полученной специальности – еще 28 %. Работать по другой специальности предпочли бы 18,3 %, учиться по другой специальности – 14,2 %; остальные (10,8 %) затруднились с ответом. **Таким образом, в выборе специальности за время обучения не разочаровались несколько больше половины студентов ПетрГУ (56,7 %).**

С точки зрения географии планов студентов, то около трети (32,5 %) предпочли бы остаться работать в Петрозаводске или в Карелии. Еще

четверть хотели бы продолжить учиться в магистратуре ПетрГУ (25,3 %). 15,2 % предпочли бы работать в другом российском регионе, в первую очередь, вероятно, в С.-Петербурге или Москве. В другом вузе России хотели бы продолжить обучение 10 %, еще 7,3 % – в иностранном вузе. 6,2 % предпочли бы работать в другой стране, остальные – затруднились с ответом. **То есть более трети будущих выпускников ПетрГУ (38,7 %) настроены скорее уехать из Карелии, чем остаться здесь работать или продолжить обучение.**

Готовыми к *трудоустройству в целом, вне зависимости от профессии и должности*, считают себя 86,5 % опрошенных четверокурсников. Готовыми *работать именно по получаемой профессии* – 61,3 %, не готовыми или скорее не готовыми – 32,9 % (остальные затруднились ответить). Считают сформированными свои *навыки самостоятельной работы, на которые они смогут опереться в дальнейшем для повышения мастерства*, 85,5 % четверокурсников. Еще больше – 90,6 % – считают сформированными свои *навыки восприятия, анализа, обобщения информации. К принятию управленческих решений и ответственности за них* готовы 74,7 % опрошенных (практически три четверти). И, наконец, к *работе в коллективе и взаимодействию с коллегами* готовы 94,2 % четверокурсников. Таким образом, можно зафиксировать, что **сами студенты-четверокурсники очень высоко оценивают развитие у себя исследованных компетенций, но меньшая уверенность, хотя и достаточно высокая, наблюдается относительно готовности работать именно по своей специальности.**

С чем это связано – помогут разобраться ответы на следующий блок вопросов, связанный со структурой деятельности самостоятельной работы студентов и организации обучения в целом. *Значимость, ценность и смысл* проводимой учебной работы часто или скорее часто чувствовали 41,5 % студентов, скорее редко или редко их чувствовали – 45 % (остальные, как и ниже – затруднились ответить). *Озарение, вдохновение, радость от достигнутого результата* во время учебы часто или скорее часто чувствовали 48,4 %, скорее редко или редко – 42,9 %. В *постановке целей (задач)* проводимой учебной работы часто или скорее часто участвовали 48,8 %, скорее редко или редко – 38,4 %. В *выборе способов (инструментов) реализации цели (решения задач)* часто или скорее часто принимали участие 49,1 % опрошенных, скорее редко или редко – 36,3 %. Наконец, *в рамках обучения по своей специальности участие в профессиональных проектах, имеющих реальное практическое (в том числе, общественное, социальное) значение* принимали участие 37 % – то есть чуть

больше трети студентов-четверокурсников. Все эти данные свидетельствуют о том, что **«погрузить» в учебную работу, и в ее рамках, в самостоятельную работу как полноценную, осознанную и осмысленную деятельность, удастся до половины (37–50 %) студентов ПетрГУ.** Для остальной части самостоятельная работа выступает на уровне действий с внешне поставленной и некритически принятой целью и на уровне операций.

Проиллюстрировать данные выводы можно путем анализа форм самостоятельной работы студентов, используемых в ПетрГУ. В представленной ниже таблице приводятся данные по мере убывания по их распространенности, а также полезности (эффективности) с точки зрения студентов-четверокурсников.

Как мы видим из данной таблицы (Таблица 1), рейтинги частоты использования и полезности форм самостоятельной работы существенно различаются. Во-первых, оценка полезности существенно отстает от частоты использования количественно, что может говорить о недостатке осмысленности, ценности для студентов самостоятельной работы в целом. Во-вторых, после *курсовых работ*, которые в целом могут считаться формой целостной, творческой, практико-ориентированной деятельности, студенты чаще всего сталкиваются с формами обработки и систематизации информации (*конспектирование, подготовка рефератов и выступлений, интеллектуальных карт* и т. д.) или с *решением типовых задач* – то есть с тем, что по структуре деятельности может быть отнесено скорее к репродуктивным действиям (хотя индивидуально может приобретать и иной внутренний статус). Для себя же студенты считают наиболее полезными формы, связанные с практикой и совместным характером деятельности) – формы *игрового моделирования или погружения* (считают полезным 46 %; 11-е место в рейтинге частоты использования), *группового обсуждения* (45,7 %; 5-е место в рейтинге частоты использования), *решения ситуационных задач* (37,7 %), *подготовки выступлений на семинарах* (37,7 %), *подготовки курсовых работ* (32,9 %), *разработки и реализации профессиональных практико-ориентированных проектов* (32,2 %; 13-е место, последнее место в рейтинге частоты использования). Таким образом, **налицо определенное несовпадение между предлагаемой студентам структурой самостоятельной работы и их ожиданиями, в которых более заметную роль играют менее типовые и более практико-ориентированные и коллективные формы работы.** Можно высказать гипотезу, что данное положение дел может являться одной из причин представленных выше эмпирических результатов, согласно кото-

рым в учебную работу как полноценную деятельность удастся погрузить лишь до половины студентов, а работать по профессии на момент начала выпускного курса чувствуют себя готовыми менее двух третей студентов.

Таблица 1 Оценка студентами полезности видов и форм самостоятельной работы

Виды, формы самостоятельной работы, предлагаемые во время обучения	Студенты, %	
	Сталкивались	Считают полезным
Выполнение курсовых работ	82.0 %	32.9 %
Конспектирование, тезирование, составление плана в работе с текстами первоисточников	81.0 %	31.1 %
Подготовка тематических рефератов	75.4 %	22.5 %
Подготовка выступлений на семинарах	70.9 %	37.7 %
Групповые обсуждения	61.2 %	45.7 %
Решение типовых задач, выполнение упражнений	57.8 %	27.3 %
Представление информации в графической форме (структурно-логическая схема, интеллект-карта, диаграмма, график)	42.6 %	28.0 %
Подготовка докладов на научных конференциях	40.5 %	25.6 %
Решение ситуационных задач	33.9 %	37.7 %
Подготовка письменных текстов научного стиля (аннотация, тезисы, статья)	31.8 %	12.5 %
Игровое погружение, моделирование профессиональных ситуаций социальной и профессиональной среды (проведение переговоров, планерок, дебатов и т.п.)	29.4 %	46.0 %
Анализ и оценка собственной деятельности, формирование навыков саморазвития и повышения мастерства	20.8 %	30.1 %
Разработка, реализация профессиональных практико-ориентированных проектов	18.0 %	32.2 %

В завершении статьи хотелось бы привести авторский опыт по включению студентов в разработку и реализацию профессиональных практико-ориентированных проектов в рамках образовательных курсов «политический консалтинг» и «проектный менеджмент» для выпускни-

ков-бакалавров по специальностям «Политология» и «Международные отношения». В первом случае в 2013 году мы совместно со студентами разработали систему еженедельного мониторинга основных карельских СМИ с целью построения рейтингов упоминаемости политиков и наиболее актуальных тем. В течение 6 недель этот мониторинг осуществлялся силами студентов, результаты оперативно обрабатывались и в виде отчетов адресно рассылались в СМИ, органы власти, наиболее известным политикам. По результатам проекта группа получила несколько благодарностей от органов власти и ряда ведущих карельских политиков, некоторые итоги были опубликованы в СМИ. Весной 2014 года на аналогичном курсе предметом мониторинга стали уже федеральные СМИ, а темой – упоминания Карелии и всего, что связано с нашим регионом за время полугода. Для сравнения также были проанализированы тенденции упоминания Карелии в федеральных СМИ при предыдущих губернаторах начиная с В. Н. Степанова, а также упоминания 6 других регионов России. Результаты анализа также систематически рассылались в СМИ и ведущим политикам Карелии.

В рамках курса по проектному менеджменту используется несколько другой подход: группа студентов численностью от 3 до 5 человек должна полностью разработать проект, направленный на улучшение конкретного аспекта их студенческой жизни. За 2 года темами проекта становились включение студентов в планирование их образовательной программы, улучшение материально-технической базы здания ПетрГУ на пр. Невского, д. 8, улучшение питания, создание системы материального стимулирования студентов-«платников» и др. Во всех этих случаях, так же как и выше, принципиальным является активное участие студенческих групп в подготовке проектов «с нуля» (начиная от ценностей, смыслов и цели), выраженный творческий и прикладной характер проектов, максимальная широта распространения результатов (система рассылок и презентаций) как форма подкрепления общественной значимости и профессиональной ответственности. Все это является проявлением современных научных требований к организации самостоятельной работы студентов на основе ее личной (смыслополагание) значимости, совместного характера реализации и открытости, а также инновационности.

Использованная литература:

1. Бабакова Т. А., Сухоруков А. С. Особенности реализации самостоятельной работы студентов в университете (результаты анкетирования)//Ученые записки Петрозаводского госуниверситета. 2013. № 7 (136). Т. 2. С.26–29.
2. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения// Вопросы психологии понимания (Известия АПН РСФСР. Вып. 7)/ под ред. А. А. Смирнова. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. С. 3–40.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Изд-во «Смысл», 1999. 487 с.
5. Раевская Е. А. Адаптация студентов первого курса в высшем учебном заведении: опыт, проблемы, перспективы (на примере Петрозаводского государственного университета)//Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета 2014: сборник научных статей/ Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014.
6. Раевская Е. А., Сухоруков А. С. Адаптация студентов первого курса в высшем учебном заведении (на примере Петрозаводского государственного университета) // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета 2014: сборник научных статей/ Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2013. С. 92–104.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
8. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я. А. Пономарев. М.: Наука, 1983. С. 154–182.

Приложение 1

АНКЕТА

Уважаемый будущий выпускник! В рамках реализации Программы стратегического развития ПетрГУ кафедра теории и методики общего и профессионального образования проводит анкетирование, посвященное изучению организации самостоятельной работы студентов. По итогам анкетирования будут подготовлены рекомендации для соответствующих структур и служб ПетрГУ.

Анкетирование анонимно! Вам следует лишь обвести кружком те ответы, которые совпадают с Вашим мнением.

1. Размышляли ли Вы о своем дальнейшем пути после завершения обучения в ПетрГУ?

- 1 – да
- 2 – скорее да, чем нет
- 3 – скорее нет, чем да
- 4 – нет
- 5 – затрудняюсь ответить

2. После завершения бакалавриата (4-го курса) ПетрГУ Вы бы предпочли:

- 1 – учиться дальше по полученной специальности
- 2 – учиться дальше по другой специальности
- 3 – работать по полученной специальности
- 4 – работать по другой специальности
- 5 – затрудняюсь ответить

3. Какой вариант Вам кажется более предпочтительным после завершения бакалавриата (4-го курса) ПетрГУ?

- 1 – продолжить обучение в магистратуре ПетрГУ
- 2 – продолжить обучение в другом вузе России
- 3 – продолжить обучение в иностранном вузе
- 4 – работать в Петрозаводске (Карелии)
- 5 – работать в другом регионе России (в т. ч., Москве или С.-Петербурге)
- 6 – работать в другой стране
- 7 – другое (напишите, что именно) _____
- 8 – затрудняюсь ответить

4. Оцените, пожалуйста, насколько Вы готовы к работе по профессии, по которой получаете образование, насколько сформированы Ваши профессиональные навыки

- 1 – готов(-а)
- 2 – скорее готов(-а), чем не готов(-а)
- 3 – скорее не готов(-а), чем готов(-а)
- 4 – не готов(-а)
- 5 – затрудняюсь ответить

5. Оцените, пожалуйста, насколько Вы готовы к трудоустройству, трудовой деятельности в целом – вне зависимости от профессии и должности

- 1 – готов(-а)

- 2 – скорее готов(-а), чем не готов(-а)
- 3 – скорее не готов(-а), чем готов(-а)
- 4 – не готов(-а)
- 5 – затрудняюсь ответить

6. Оцените, пожалуйста, насколько сформированы Ваши навыки самостоятельной работы, на которые Вы сможете опереться для саморазвития и повышения мастерства

- 1 – сформированы в достаточной степени
- 2 – скорее сформированы, чем не сформированы
- 3 – скорее не сформированы, чем сформированы
- 4 – не сформированы
- 5 – затрудняюсь ответить

7. Оцените, пожалуйста, насколько сформированы Ваши навыки восприятия, анализа, обобщения информации

- 1 – сформированы в достаточной степени
- 2 – скорее сформированы, чем не сформированы
- 3 – скорее не сформированы, чем сформированы
- 4 – не сформированы
- 5 – затрудняюсь ответить

8. Оцените, пожалуйста, насколько Вы готовы принимать управленческие решения и брать за них ответственность

- 1 – готов в достаточной степени
- 2 – скорее готов, чем не готов
- 3 – скорее не готов, чем готов
- 4 – не готов
- 5 – затрудняюсь ответить

9. Оцените, пожалуйста, насколько Вы готовы к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе

- 1 – готов в достаточной степени
- 2 – скорее готов, чем не готов
- 3 – скорее не готов, чем готов
- 4 – не готов
- 5 – затрудняюсь ответить

10. Принимали ли Вы в рамках обучения по своей специальности участие в профессиональных проектах, имеющих реальное практическое (в том числе, общественное, социальное) значение?

- 1 – да
- 2 – скорее да, чем нет
- 3 – скорее нет, чем да
- 4 – нет
- 5 – затрудняюсь ответить

11. Как часто в процессе обучения в ПетрГУ Вы чувствовали для себя значимость, ценность, смысл проводимой Вами работы?

- 1 – часто
- 2 – скорее часто, чем редко
- 3 – скорее редко, чем часто
- 4 – редко
- 5 – никогда
- 6 – затрудняюсь ответить

12. Как часто в процессе обучения Вы принимали участие в постановке целей (задач) проводимой работы или ставили их самостоятельно?

- 1 – часто
- 2 – скорее часто, чем редко
- 3 – скорее редко, чем часто
- 4 – редко
- 5 – никогда
- 6 – затрудняюсь ответить

13. Как часто в процессе обучения Вы принимали участие в выборе способов (инструментов) реализации цели (решения задач) или выбирали их самостоятельно?

- 1 – часто
- 2 – скорее часто, чем редко
- 3 – скорее редко, чем часто
- 4 – редко
- 5 – никогда
- 6 – затрудняюсь ответить

14. Как часто в процессе обучения Вы чувствовали вдохновение, озабоченность, радость от достигнутого творческого результата?

- 1 – часто
- 2 – скорее часто, чем редко
- 3 – скорее редко, чем часто
- 4 – редко

5 – никогда

6 – затрудняюсь ответить

15. Какие виды, формы самостоятельной работы предлагаются Вам во время обучения? *(можно выбрать несколько ответов)*

1 – конспектирование, тезирование, составление плана в работе с текстами первоисточников

2 – подготовка тематических рефератов

3 – представление информации в графической форме (структурно-логическая схема, интеллект-карта, диаграмма, график)

4 – подготовка письменных текстов научного стиля (аннотация, тезисы, статьи)

5 – подготовка выступлений на семинарах

6 – подготовка докладов на научных конференциях

7 – выполнение курсовых работ

8 – решение типовых задач, выполнение упражнений

9 – решение ситуационных задач

10 – игровое погружение, моделирование профессиональных ситуаций социальной и профессиональной среды (проведение переговоров, планерок, дебатов и т. п.)

11 – разработка, реализация профессиональных практико-ориентированных проектов

12 – анализ и оценка собственной деятельности, формирование навыков саморазвития и повышения мастерства

13 – групповые обсуждения

14 – другие формы (назовите, какие именно) _____

15 – затрудняюсь ответить

16. Какие формы самостоятельной работы во время обучения Вам кажутся самыми эффективными? *(можно выбрать несколько ответов)*

1 – конспектирование, тезирование, составление плана в работе с текстами первоисточников

2 – подготовка тематических рефератов

3 – представление информации в графической форме (структурно-логическая схема, интеллект-карта, диаграмма, график)

4 – подготовка письменных текстов научного стиля (аннотация, тезисы, статьи)

5 – подготовка выступлений на семинарах

6 – подготовка докладов на научных конференциях

7 – выполнение курсовых работ

8 – решение типовых задач, выполнение упражнений

- 9 – решение ситуационных задач
- 10 – игровое погружение, моделирование профессиональных ситуаций социальной и профессиональной среды (проведение переговоров, планерок, дебатов и т.п.)
- 11 – разработка, реализация профессиональных практико-ориентированных проектов
- 12 – анализ и оценка собственной деятельности, формирование навыков саморазвития и повышения мастерства
- 13 – групповые обсуждения
- 14 – другие формы (назовите, какие именно) _____
- 15 – затрудняюсь ответить

И несколько слов о себе. Вы учитесь:

- 1 – в медицинском институте (бывш. медицинский факультет)
- 2 – в институте истории, политических и социальных наук (бывш. исторический факультет, факультет политических и социальных наук)
- 3 – на горно-геологическом факультете
- 4 – в институте лесных, инженерных и строительных наук (бывш. строительный, лесоинженерный факультеты)
- 5 – на филологическом факультете
- 6 – на математическом факультете
- 7 – на экономическом факультете
- 8 – на юридическом факультете
- 9 – на агротехническом факультете
- 10 – на физико-техническом факультете
- 11 – на эколого-биологическом факультете
- 12 – в институте педагогики и психологии
- 13 – в институте иностранных языков
- 14 – в институте физической культуры, спорта и туризма

Спасибо!

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ИХ В ПРАКТИЧЕСКУЮ РЕАЛИЗАЦИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ

Коновалов А. П.

Аннотация: В статье представлена технология вовлечения молодежи в инновационную деятельность вуза на основе «инновационного конвейера» на базе молодежного инновационного центра (бизнес-инкубатора). Данная технология направлена на работу со студентами, аспирантами, молодыми учеными, преподавателями вуза и ориентирована на развитие и эффективное использование молодежного творческого потенциала, привлечение его к решению социально-экономических задач вуза и региона, содействие вторичной занятости студентов, трудоустройству выпускников на основе постоянного взаимодействия с предприятиями и организациями, региональными и местными администрациями. Разработанная схема вовлечения вузовской молодежи в инновационную деятельность на основе «инновационного конвейера» позволит вузу не только осуществлять свое качественное развитие, но и расширит возможности вуза, обеспечивая инновационную активность и реализацию своих проектов. Работа выполнена при поддержке Программы стратегического развития Петрозаводского государственного университета на 2012–2016 годы.

Ключевые слова: инновационная деятельность, вуз, молодежь, «инновационный конвейер», бизнес-инкубатор.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INNOVATIVE ACTIVITY BY INVOLVING THEM IN THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE PROJECTS

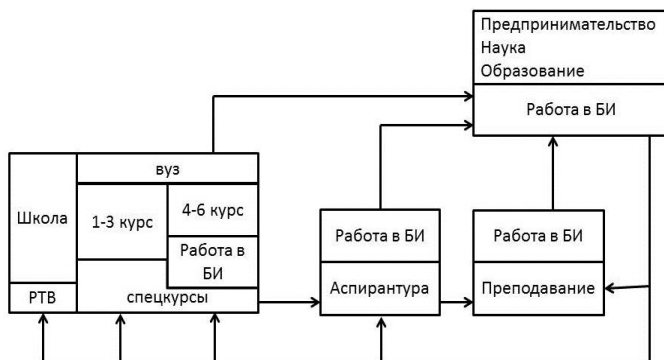
Kononov A.

Abstract: the article discusses the involvement of young people in the work of university «innovative conveyor» at the youth innovation centre (business incubator). This method is focused on students, graduate students, young scientists and university instructors. It aims at the development and effective use of youth creativity to address social and economic challenges of the university and the region. Furthermore, it assists to students' secondary employment and graduates' employment through continuous interaction with enterprises, organizations, regional and local institutions. «Innovative conveyor» contributes to the university development, expands the university capabilities

through its innovative activity and project implementation. The research is carried out with the support of the Strategic Development Program of Petrozavodsk State University (2012–2016).

Анализ существующих технологий инновационной образовательной деятельности вуза, форм организации научно-исследовательской деятельности учащейся молодежи и их привлечения в малое инновационное предпринимательство показывает высокий потенциал их использования.

Основными особенностями новой технологии формирования внутривузовской системы вовлечения молодежи в инновационную деятельность являются (рис. 1):



новые ресурсы, необходимые для деятельности молодежи, осуществляет реализацию дополнительных программ развития творческой активности, является посредником и инициатором реализации инновационных идей и проектов, осуществляет поиск и поддержку молодежи на факультетских научно-исследовательских молодежных подразделениях (лаборатории, СНО, СКБ и пр.), способствует коммерциализации идей и созданию малых инновационных предприятий;

- включение в инновационную деятельность вуза школьной молодежи как элемента профориентационной деятельности. Таким образом, достигается ее знакомство с вузом и его наработками, глубокое знакомство с направлениями подготовки в вузе, в результате чего школьники могут осуществить качественный выбор своей будущей профессии. Вузу данная деятельность позволяет привлекать наиболее активную молодежь для поступления, заранее начинать формирование определенных компетенций у будущих студентов и качественнее и эффективнее формировать кадровый потенциал инновационной деятельности по схеме «школа – вуз – производство»;

- разработка и реализация сквозной единой программы развития инновационной деятельности молодежи с возможностью дифференциации инновационной деятельности молодежи с целью реализации собственного потенциала в наиболее подходящей форме;

- предоставление комплексных консультационных и информационных услуг по вопросам предпринимательства, инновационной деятельности, налогообложения, кредитования, инвестиций. Организация конкурсов на размещение инновационных проектов в бизнес-инкубаторе;

- организация проведения конференций, выставок, семинаров по организационным, экономическим и правовым вопросам предпринимательства в инновационной сфере, в том числе с международным участием;

- осуществление оперативного взаимодействия с представителями органов федеральной и муниципальной власти в области инновационной деятельности вуза. Содействие формированию фондов поддержки инновационного предпринимательства и привлечению инвестиций для исследований и разработок проектов и программ студентов, аспирантов и научных сотрудников, обеспечивающих внедрение инноваций;

- маркетинговая экспертно-исследовательская деятельность (сбор информации о состоянии рынков и их конъюнктуре, прогнозирование тенденций их развития), подготовка экономических обзоров и разработка необходимых рекомендаций; оказание маркетинговых услуг проектам, размещенным в бизнес-инкубаторе;

— разработка и апробация механизмов последующего взаимодействия бизнес-инкубатора с предпринимателями, реализовавшими свои проекты.

Таким образом, использование подобного молодежного центра позволит развивать молодежную инновационную от разработки идеи до ее коммерциализации за счет создания благоприятных условий для возникновения и эффективной деятельности малых инновационных предприятий, реализующих оригинальные научно-технические идеи.

Схема «инновационного конвейера» подразумевает поэтапное развитие инновационной активности молодежи по схеме «от простого к сложному» с постоянным включением на последующих этапах дополнительных функций.

Так, 1-й уровень работы подразумевает реализацию программ развития творческого воображения (РТВ). Данное направление может включать:

- реализацию игровых образовательных программ по техническому и гуманитарному профилю, а также в области использования сетевых и информационно-коммуникационных технологий;
- организацию конкурсов творческой активности;
- организацию конкурсов интеллектуальных игр;
- проведение мастер-классов, тренингов и экскурсий на базе вуза;
- организацию поездок школьников по ведущим инновационным предприятиям и организациям вуза и региона;
- знакомство и частичное включение школьной молодежи в работу студенческих организаций (лаборатории, проектные группы, студенческие проектные и конструкторские бюро);
- проведение выездных показательных мероприятий на базе школ;
- вовлечение в клубное движение (по профилям деятельности вуза).

Так формируется база подготовленной к инновационной активности школьной молодежи.

На этапах работы со студентами и аспирантами реализуется инновационная образовательная деятельность вуза, оказывающая существенное влияние на общеобразовательные, профессиональные и специальные компетенции студентов. На этом этапе студенты постепенно вовлекаются в практическое исполнение своих работ на базе не только кафедральных структур, но и в рамках малых инновационных предприятий вуза. Кроме того, с ними постоянно ведется работа по формированию инновационных идей и их реализации в рамках образовательной и научно-исследовательской деятельности с мониторингом возможности коммер-

циализации. Для этого также может реализовываться целый комплекс мероприятий:

- разработка и реализация программ дополнительного образования по предпринимательству, защите интеллектуальной собственности, проектному менеджменту и иным специфичным программам профессионального мастерства;
- проведение конкурсов на развитие творческой активности студентов с соответствующей их подготовкой (У.М.Н.И.К., лучший инновационный проект и др.). Организация и проведение конкурсов интеллектуальных игр с целью популяризации инновационной деятельности;
- предоставление рабочих площадок и ресурсов бизнес-инкубатора для разработки и реализации студенческих инновационных проектов, их сопровождение;
- поддержка участия студентов в инновационных мероприятиях (курсах, конкурсах, выступлениях на конференциях и пр.) за пределами вуза и региона;
- помощь студенческим проектным группам в создании и развитии стартапов;
- организация правовой охраны объектов интеллектуальной деятельности, созданных в рамках проектных молодежных групп и др.

Данный блок работы со студентами и аспирантами вуза направлен на развитие и эффективное использование молодежного творческого потенциала, привлечение к решению социально-экономических задач вуза и региона, содействие вторичной занятости студентов, трудоустройству выпускников на основе постоянного взаимодействия с предприятиями и организациями, региональными и местными администрациями, анализа потребностей предприятий и организаций. Кроме того, молодежный центр привлекает студентов к участию в научно-исследовательской работе на контрактной основе выполнения хоздоговорных работ, оказывает содействие в выборе научного направления на основе имеющейся информации о потребностях экономики региона и развитии инновационной деятельности. Постоянное информационное взаимодействие позволяет уже на ранних этапах обучения вовлекать студентов в инновационную деятельность.

На этапе работы с аспирантами, молодыми учеными и преподавателями основной упор делается на коммерциализацию инновационных разработок в рамках существующих или вновь создаваемых малых инновационных предприятий. Тем из них, кто проявил свой потенциал на ранних этапах, уделяется особое внимание, предлагается участие

в формировании и выполнении инновационных проектов: как в роли исследователей, так и в роли менеджеров. По мере приобретения навыков и опыта менеджера молодежь привлекается к обучению и повышению квалификации посредством участия в специализированных школах-семинарах, конференциях, выставках, а также благодаря консультированию по различным теоретическим и практическим вопросам опытными инновационными менеджерами. В процессе выполнения инновационных проектов молодежи часто предоставляется возможность использовать на практике полученные знания путем проведения заказанных исследований для МИПов, экспертизы проектов вуза и других поручений. В любом из данных подпроцессов акцент ставится на ученичестве, т. е. передаче навыков и практических знаний лично от обучающего к обучаемому. Взаимоотношения «наставник – ученик», как показывает практика, значительно эффективней и устойчивей, чем популярная сегодня система консультаций, когда консультант, в конечном итоге, не несет никакой ответственности за успех или неудачу.

Таким образом, разработанная схема вовлечения вузовской молодежи в инновационную деятельность сетевого типа на основе «инновационного конвейера» позволит вузам не только осуществлять свое качественное развитие, но и расширит возможности вуза по осуществлению экспериментов, проведению практических занятий студентов и откроет возможности для осуществления совместных НИОКР, обеспечивая инновационную активность и реализацию своих проектов. Это, в итоге, приводит к развитию и усилению необходимых условий для создания вузами инновационных разработок и их коммерциализации, развитию инновационного и производственного потенциала вуза, интенсификации кооперации российских высших учебных заведений и предприятий.

Использованная литература:

1. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов/Н. В. Шумакова//Молодой ученый. 2013. №5. С. 787–789.
2. Митрофанов С. А. Инновационная деятельность учащейся молодежи: монография / А. С. Митрофанов. М.: РГУИТП, 2011. 401 с.
3. Педагогика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=108>. (Дата обращения: 21.10.2013).
4. Торкунова Ю. В. Как в вузе управлять развитием инноваций / Ю. В. Торкунова//Alma mater: Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 55–57.
5. Коновалов А. П. и др. Технологии привлечения молодежи к инновационной деятельности в вузах: монография / А. П. Коновалов, Е. Г. Мартюкова, В. А. Исаков. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. 67 с.

РОЛЬ И МЕСТО ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Шеманаева М. А.

Аннотация: Целью данной статьи является описание теоретических и методологических основ разработки ИОТ (индивидуальной образовательной траектории) в программах ДПИО (дополнительного профессионального иноязычного образования). Системный, интерактивный, андрагогический подход в целом и, в частности, хьютагогика, становятся основой для создания ИОТ в программах дополнительного профессионального иноязычного образования.

Ключевые слова: андрагогический подход, хьютагогика, дополнительное профессиональное иноязычное образование, РАН-Continuum.

ROLE AND PLACE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL LANGUAGE EDUCATION PROGRAMS IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Shemanaeva M.

Abstract: the article aims to describe theoretical and methodological foundations of the development of individual educational paths in additional professional foreign language education programs. The author comes to the conclusion that system, interactive, andragogical approach and particularly heutagogy become the basis for developing individual educational paths.

Keywords: andragogical approach, heutagogy, additional professional foreign language education, РАН-Continuum.

В ходе реализации программы стратегического развития ПетрГУ был создан Центр языковой подготовки, который разрабатывал программы ДПИО для сотрудников и научно-педагогических работников университета. Особенности системы дополнительного профессионального образования и особенности слушателей программ ДПИО создали потребность поиска более эффективных методов и технологий учения, поэтому было начато исследование, целью которого было определить потенциал инди-

видуальной образовательной траектории как инструмента ДПИО. Разработка ИОТ основывается на понимании:

- специфики системы ДПО в целом;
- специфики программ ДПИО в частности, так как иностранный язык как учебный предмет имеет свои отличительные характеристики, которые необходимо учитывать;
- особенностей контингента (слушателей программ ДПИО).

Исходя из этого, в основу разработки программ ДПИО легли системный, личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный, андрагогический и интерактивный подходы. В данной статье внимание сконцентрировано на обосновании применения системного, андрагогического и интерактивного подходов, так они наиболее полно учитывают специфику системы ДПИО и целевой аудитории и позволяют разработать ИОТ с учетом этих особенностей.

Системный подход позволяет взглянуть на систему ДПИО целостно и представить ее как совокупность компонентов. Среди исследователей системного подхода необходимо отметить таких ученых, как И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин [3], Г. П. Щедровицкий [12]. Принципы системного подхода (целостность, иерархичность, структуризация, множественность и системность) позволяют взглянуть на ДПО и обучение взрослых более структурированно и описать явления, свойственные им, в системных терминах. Системный подход в педагогике позволяет отделить и тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всех систем в целом. С точки зрения системного подхода можно представить систему ДПО как совокупность учреждений, нормативно регулирующих потребности потребителей программ ДПО, осуществляющих профессиональную подготовку образовательных программ, определяющих содержание, формы, методы, сроки обучения. Системный подход позволяет четко определить место всех элементов.

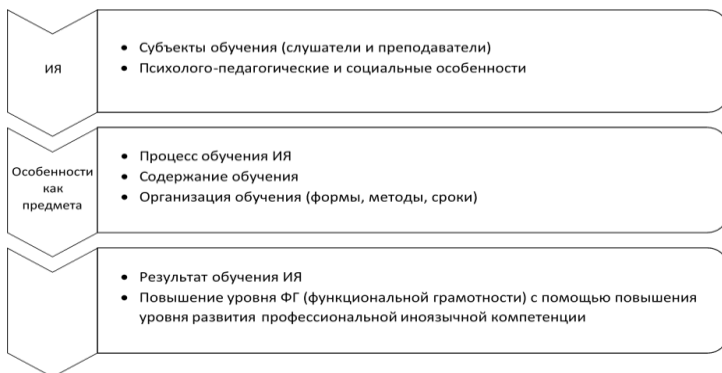
Схема 1. Система дополнительного профессионального образования



Как видно из схемы 1, государство не осуществляет прямого регулирования деятельности системы ДПО, что повышает личную ответственность разработчика программы за ее эффективность и соответствие целям потребителя. С другой стороны, образовательным учреждениям предоставляется относительная свобода при разработке программ ДПО, что делает всю систему ДПО необычайно гибким звеном в системе непрерывного образования, создает основу вариативности, открытости и максимального учета потребностей потребителя.

Обучение ИЯ с точки зрения системного подхода можно представить в следующей совокупности: объект (ИЯ) – субъект (преподаватель и слушатели) – процесс – результат.

Схема 2. Структура процесса обучения ИЯ



Развитие системы непрерывного образования смещает акцент с ребенка и подростка как субъектов учения на взрослого человека. Данную тенденцию можно объяснить тем фактом, что человек находится в системе непрерывного образования преимущественно во взрослом возрасте, так как его образование не завершается после получения диплома об образовании. Современная реальность вынуждает нас постоянно обновлять и актуализировать знания, умения, навыки и компетенции в новых контекстах и целях. Целевой аудиторией программ ДПО по иностранному языку закон «Об образовании РФ» называет:

- 1) лиц, имеющих среднее профессиональное и (или) высшее образование;
- 2) лиц, получающих среднее профессиональное и (или) высшее образование.

Эта категория слушателей имеет свои социальные и психологические особенности, поэтому для реализации задач образования взрослых необходимо решить ряд проблем, среди них:

- неэффективность традиционных академических подходов в современном образовании специалистов как взрослых людей;
- отсутствие в системе образования взрослых вузовского и постдипломного образования развитой научно-методической базы и специалистов, подготовленных к работе с взрослыми обучающимися;
- неразработанность теории и технологии обучения взрослых.

Следовательно, при разработке ИОТ взрослых, в частности, профессорско-преподавательского состава вуза, необходимо учитывать андрагогический подход и его принципы. Андрагогика – наука об обучении взрослых. На сегодняшний день теоретические и практические основы обучения взрослых, разработаны в трудах Т. Г. Браже, А. А. Вербицкого, С. Г. Вершловского, М. Т. Громковой, С. И. Змеева [5], И. А. Колесниковой [10], А. И. Кукуева[8] и др.

Ю. Н. Кулюткин считает, что «образование взрослых призвано оказывать постоянную помощь в самоопределении личности на разных этапах ее жизненного пути и в разных ситуациях ее деятельности. Исследования показывают, что такое самоопределение зависит от развития духовной культуры взрослого, его интеллектуальной зрелости, его профессиональной компетентности. Одной из важнейших целей образования взрослых является формирование у личности способности к самоизменениям, иначе человек рискует отстать от преобразований, темпы которых сегодня нарастают» [9].

Говоря о системе непрерывного образования и образовании взрослых помимо векторов вертикальной и горизонтальной интеграции, исследователи андрагогического пространства выделяют направленность внутрь на самопознание и самосознание как субъекта деятельности. Только внутри человека, его субъектного пространства может найти место эта интеграция образовательного опыта. Важной целью андрагога является помощь в построении собственной осознанной образовательной траектории, которая выходит за рамки какого-либо курса или программы повышения квалификации, но становится вектором движения по самообразованию, развивает самообразовательную компетенцию взрослого человека, что, в свою очередь, не что иное как необходимость, вызванная объективной реальностью. При данном понимании идеи непрерывности взрослый человек получает иную позицию в процессе обучения: он полноправный участник.

Однако в педагогическом пространстве сегодня развивается еще одна новая область знания – хьютагогика, или эвритагогика. В русскоязычном пространстве используются оба термина, но так как термин заимствован из английского языка (*heutagogy*), то в рамках данного исследования будет использоваться вариант хьютагогика как более близкий по звучанию.

Хьютагогика как концепция описана в 2000 году в работе Стюарта Хасе (*Stewart Hase*) и Криса Кеньона (*Chris Kenyon*) [15]. Авторы предлагают термин хьютагогика как описание новой концепции обучения взрослых, учение о самообразовании, о том, как учиться самостоятельно. Оба направления (андрагогика и хьютагогика) становятся продолжением и расширением идей педагогики, смещая акцент в сторону все большей самостоятельности учащегося. Сравнение педагогической, андрагогической и хьютагогической моделей обучения показывает их основные отличия (см. Таб. 1).

Фред Гарнетт [14] анализирует различия между тремя подходами, рассматривая педагогику как науку о воспитании и образовании детей, андрагогику как науку об образовании взрослых, хьютагогику как науку о самообразовании. Необходимо отметить, что согласно данной классификации центром педагогической реальности становится педагог, центром андрагогической концепции – учащийся, а центральная идея хьютагогики – человек, который учится сам.

Таб. 1. Сравнительные характеристики педагогики, андрагогики и хьютагогики

	Педагогика	Андрагогика	Хьютагогика
	зависимость	независимость	автономия
Образовательный сектор	Школа	Образование взрослых	Последипломное образование
Образовательные ресурсы	предоставляются педагогом	свой и чужой опыт с комплексом педагогической поддержки	рассматривает все ресурсы, самостоятельно строит индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ)
Траектория	обучение линейно и последовательно	учение нелинейно	самостоятельно строит ИОТ, учение симулированно

Натали Каннинг придерживается мнения, что по мере роста автономии и зрелости учащегося необходимо уменьшение контроля со стороны педагога и предоставление обучающемуся большей свободы в формировании собственной образовательной траектории. Так, на начальном этапе воспитания и образования, который не требует зрелости и автономности учащегося, но требует построения траектории обучения и контроля педагога, необходима педагогическая концепция. На более позднем этапе следует руководствоваться принципами андрагогики, а вершиной развития личности является способность самостоятельно управлять процессом обучения (концепция хьютагогики).

Фред Гарнетт [17] использует термин «РАН (Pedagogy – Andragogy – Neutagogy) Continuum». Термин подразумевает единство образовательного пространства и необходимость сочетания различных принципов и подходов к обучению и воспитанию по мере становления личности, ее взросления, самоопределения, роста субъектности и автономности.

Анализируя основные черты, можно заключить, что андрагогика и хьютагогика развивают идею субъектности, самоопределения и самостоятельности личности в образовательной деятельности.

Отметим, что и андрагогический, и хьютагогический подходы являются продолжением общепедагогической концепции, поэтому они не могут

использоваться изолированно от общепедагогической теории. Опыт показывает, что 78 % слушателей программы повышения квалификации не готовы самостоятельно выбирать свою траекторию обучения. Поэтому при разработке программ ДПИО, основанных на использовании индивидуальной образовательной траектории, необходимо учитывать как общеметодические принципы обучения, так и принципы обучения взрослых, так как они отражают социально-психологические и возрастные характеристики взрослого человека. Именно подобная комбинация дает возможность подготовить взрослого человека к построению своей образовательной траектории не только в рамках одной программы, но и в его дальнейшем образовании и самообразовании. Самообразование требует образовательного опыта и опирается на предыдущее учение и обучение, а логика РАН-Continuum отражает движение человека к саморазвитию и самообразованию.

Как показал опыт, через применение индивидуальной образовательной траектории может достигаться синергетический эффект: слушатель осваивает программу курса, повышая профессиональную компетентность, обогащает общий уровень культуры и приобретает опыт построения собственной образовательной траектории, повышая уровень субъектности и рефлексии. Особенно это наглядно для профессорско-преподавательского состава университета, который, наряду с изучением иностранного языка, знакомится с методическими формами, методами и приемами работы преподавателя, повышая свое профессиональное мастерство и педагогическую компетентность. Данный добавочный эффект особенно актуален в связи с отсутствием у многих преподавателей вуза педагогического образования. Поэтому очень важно методическое обеспечение индивидуальной образовательной траектории (технологическая реализация, приемы, формы и методы работы, включая комплекс педагогической поддержки). Так, в ходе обучения по программе «Создание и чтение курса лекций на английском языке» слушатели неоднократно отмечали, что наряду с англоязычным оформлением лекции перенесли в собственный педагогический опыт форму интерактивной лекции. В данной ситуации практическая значимость освоения слушателями новой формы педагогической деятельности может быть не менее важной, чем изучение ИЯ.

В данном контексте можно говорить о феномене «двойной петли обучения». Термины «двойная петля обучения», или «двойной цикл обучения» (double-loop learning) и «одинарная петля обучения» были предложены Крисом Арджирисом, профессором Гарвардской школы бизнеса,

и Дональдом Шоном [13], исследователем в области поведения и обучения. К. Арджирис исследовал вопросы корпоративного образования взрослых, поэтому его теории напрямую связаны с непрерывным образованием в целом и дополнительным профессиональным образованием в частности.

Одинокая петля подразумевает наличие проблемы, действие по ее решению и оценку результата. Если результат не достигнут, то предпринимаются другие действия.

К. Арджилис сравнивал такую модель обучения с термостатом: достиг температуры кипения – выключился, остыл – включился. Она не задействует эмоционально-волевую и ценностную сферы, поэтому авторы считали ее неэффективной. С другой стороны, они выделяли модель «двойной петли обучения». В данной модели человек не следует алгоритму «проблема – деятельность – результат и его оценка», но понимает, для чего он это делает, и решение задач происходит сознательно, а не автоматически, с пониманием цели деятельности.

В учебном процессе слушатель, который является преподавателем вуза, осваивает новые методы, приемы и технологии учения, сравнивает их с собственным методическим «арсеналом», анализирует собственную педагогическую и образовательную деятельность, таким образом, развивая свой потенциал.

Однако, говоря о теории К. Арджилиса, необходимо отметить, что он установил тенденцию к сопротивлению обучению. Данная тенденция заключается в том, что в ситуации неопределенности и угрозы человек склонен сопротивляться переходу от автоматического, закрепленного, инертного поведения к сознательному, рефлексивному выбору. Эта тенденция подчеркивает сложность перехода от обучения к учению и самообучению, поэтому большое значение оказывает комплекс педагогической поддержки, который готовит слушателей программ ДПИО к сознательному выбору, целеполаганию, рефлексии в атмосфере сотрудничества и партнерства.

В предлагаемом контексте понятие «двойной петли обучения» указывает на нелинейность процесса обучения в отличие от традиционной системы, которую авторы концепции характеризовали как «одинарную петлю обучения» (single-loop learning), то есть как модель, которая не предусматривает условий для самостоятельного управления учебным процессом со стороны обучающегося [6].

Таким образом, разрабатывая программы дополнительного профессионального иноязычного образования взрослых, необходимо принимать во

внимание андрагогическую модель обучения и феномен двойной петли обучения.

Не представляется возможным говорить об исследованиях в области изучения и преподавания иностранных языков, не упомянув более узкие, но собственно методически-направленные подходы, которые позволяют разработать более эффективные педагогические технологии.

Интерактивный подход. Основы интерактивного подхода были заложены в работах таких исследователей, как Л. Е. Алексеева, Б. Ц. Бадмаев, Н. В. Баграмова, И. В. Балицкая, Л. К. Гейхман, Т. Н. Добрынина, М. В. Кларин, Е. В. Коротаева, М. Кун, Т. С. Панина, G. H. Mead, Th. M. Newcomb, J. Sanford. G. H. Mead в своей теории символического интеракционизма подчеркивал значимость интеракции (взаимодействия) человека со внешней средой. Его идеи нашли развитие в работах Стивена Крашена (Steven Krashen, 1977) о теории усвоения второго языка. Среди пяти гипотез, выдвинутых С. Крашеном [16], – теория входного материала (Input hypothesis, 1977), напрямую связанная с взаимодействием субъектов общения. Данная гипотеза говорит о значимости взаимодействия субъектов общения, так как при взаимодействии происходит активное усвоение ИЯ. Майкл Лонг (Michael Long) занимался исследованиями в области изучения иностранных языков и предложил теорию взаимодействия (Interaction hypothesis, 1996). Данная теория предполагает, что усвоению иностранных языков возможно и максимально эффективно только в условиях взаимодействия субъектов общения. Согласно его теории, интеракция позволяет не только учить ИЯ, но и практиковать изученное.

Хотя само понятие интерактивного обучения в образовании не является новым для отечественной теории и практики обучения (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, В. В. Сериков, Г. П. Щедровицкий и другие), целостная теория интерактивного обучения, тем более, в отношении дополнительного профессионального образования, до сих пор не выстроена. В российской науке можно рассматривать интерактивный подход как ответвление или разновидность личностно-деятельностного подхода. Теория учебной деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) легла в основу деятельностного подхода, который нашел свое развитие в следующих теориях:

– Концепция поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Согласно данной теории, каждое действие может реа-

лизоваться в такой последовательности: ориентировочная часть – исполнительская часть – контрольная часть.

— Теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Значимость данного направления исследований состоит в понимании того, что «задача» как единица учебной деятельности преобразует не предмет, на который направлена деятельность, а самого субъекта. В данной концепции учебная деятельность направлена на изменение субъекта деятельности, то есть она является деятельностью по самоизменению.

— Теория проблемного обучения Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, М. И. Махмутова. Согласно данной теории, ключевым концептом проблемного обучения является проблема и проблемная ситуация, которая активизирует познавательную деятельность субъекта.

Все эти теории сходятся в том, что учебная деятельность или учение – это активный процесс, где преподаватель является организатором, а субъект представлен как предмет и результат учебной деятельности. Следовательно, для развивающего обучения необходимы активные методы обучения. В. Я. Ляудис классифицирует активные методы обучения таким образом:

1) методы программированного обучения, действующие по схеме ориентировочной основы действия (ООД) П. Я. Гальперина;

2) методы проблемного обучения, основанные на проблемных ситуациях;

3) методы интерактивного (коммуникативного) обучения. Согласно Б. Ц. Бадмаеву, «интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий. В деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы, спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют друг друга» [2].

С. Б. Ступина считает, что отличительной чертой интерактивного обучения является то, что опыт и знания участников образовательного процесса являются источником их взаимообучения и взаимообогащения. По ее мнению, именно интерактивное обучение наиболее полно отражает потребности взрослых, так как, делясь своими знаниями и опытом и беря на себя роль преподавателя, взрослые слушатели программ дополнительного профессионального образования повышают свою мотивацию. С. Б. Ступина [11] выделяет такие принципы интерактивного обучения:

— Диалогическое взаимодействие;

— Работа в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;

- Активно-ролевая (игровая) деятельность;
- Тренинговая организация обучения.

Т. Н. Добрынина определяет интерактивный подход как «особую форму организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают» [4].

Совместная учебная деятельность способствует росту мотивации, так как каждый учащийся вносит свой особый вклад, идет процесс обмена знаниями и опытом. Взаимодействие происходит в благожелательной и позитивной атмосфере, что создает предпосылки для развития кооперации и сотрудничества. Интерактивное обучение предполагает создание комфортных условий, в которых учащиеся чувствуют свою успешность и повышают самооценку. Диалогическая направленность интерактивного обучения развивает способность критически мыслить, анализировать информацию, принимать взвешенные решения. Таким образом, интерактивное обучение способствует интеллектуальной активности учащихся. Важной чертой интерактивного обучения является эмоциональная вовлеченность учащихся.

Т. Н. Добрынина предлагает сравнительную характеристику традиционной и интерактивной форм обучения (см. таблицу 2).

Таблица 2. Сравнительная характеристика интерактивных и традиционных форм обучения

Традиционная форма обучения	Интерактивная форма обучения
1. Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением. 2. Планирование учебного процесса осуществляется преподавателем. 3. Учебная деятельность студентов ориентирована на передачу знаний. 4. Оценка деятельности студентов на занятии осуществляется преподавателем. 5. Групповой и индивидуальный способ обучения. 6. Не учитывается познавательная и эмоциональная сфера студента, его индивидуальные возможности.	1. Определяется задачами по развитию личности и профессиональными умениями. 2. Планирование учебной деятельности совместно со студентами. 3. Ориентация на поиск новых знаний на основе опыта. 4. Самооценка и взаимоконтроль осуществляются совместно со студентами. 5. Комбинирование коллективного, группового, парного, индивидуального способов обучения, обучение малыми группами. 6. Постоянное сочетание в практике обучения познавательной и эмоциональной сфер, ситуации диалога и открытия нового знания.

В области преподавания ИЯ интерактивный подход описывают такие авторы, как Л. Е. Алексеева, Л. К. Гейхман, Г. А. Китайгородская (принцип коллективного взаимодействия). Л. Е. Алексеева рассматривает интерактивный подход как разновидность личностно-деятельного подхода. Применение интерактивного подхода особенно актуально в профессионально-ориентированном обучении ИЯ, в том числе, в программах дополнительного профессионального образования. Во время занятий по ИЯ учащиеся вступают в определенные социальные взаимоотношения, которые могут принимать различные формы. Таким образом, взаимодействие на занятиях по ИЯ отражает теорию деятельности, так как, согласно А. А. Леонтьеву, взаимодействие опосредованно общением. При интерактивном подходе особое внимание уделяется коммуникации и коммуникативному взаимодействию.

Л. Е. Алексеева определяет интерактивный подход в ПО обучении ИЯ как «активное взаимодействие всех участников учебного процесса (преподаватель и студенты), при котором происходит взаимообогащающий обмен аутентичной профессионально-значимой информацией на иностранном языке и приобретение умений профессионального общения» [1].

Л. Е. Алексеева выделяет следующие принципы интерактивного подхода:

1) Центральное место занимает общение на ИЯ, при этом особое внимание в ситуации общения уделяется аутентичной информации, которая важна для всех участников.

2) Лингвистическое общение – это совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех элементов: производитель информации, получатель информации и ситуативный контекст.

3) Изменение роли преподавателя – от авторитарного к демократическому.

4) Рефлексивность обучения (Н. В. Баграмова) – осознанное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов.

5) Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному общению.

Как видно из принципов интерактивного обучения, они во многом пересекаются с принципами личностно-деятельностного подхода.

Говоря об индивидуальной образовательной траектории как инструменте системы ДПИО, необходимо учитывать такие факторы, как особенности самой системы ДПО (отсутствие жесткого государственного регулирования в форме ФГОС; необходимость учитывать потребности слушателей при создании программ ДПО; ограниченное количество часов, выделяемое на программы ДПО) и социально-психологические осо-

бенности слушателей программ ДПО. В программах ДПИО ПетрГУ целевую аудиторию составляют профессорско-преподавательский состав и сотрудники университета. С одной стороны, слушатели являются профессионалами с высшим образованием, экспертами в своей области, с другой стороны, их иноязычная коммуникативная компетенция развита в меньшей степени, чем профессиональные компетенции. В деловом общении и в учебном процессе данное несоответствие может вызвать дискомфорт и фрустрацию, поэтому индивидуализация учения через построение ИОТ может усилить мотивацию слушателей, способствовать более успешному освоению курса, так как ИОТ подразумевает личностное целеполагание, вариативность форм, методов, содержания и сроков, рефлексия, комплекс педагогической поддержки. При этом, чтобы максимально повысить эффективность применения ИОТ, необходимо рассматривать ее построение с точки зрения системного, андрагогического и интерактивного подходов.

Использованная литература:

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, СПб. 2007.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Учеб.-метод. пособие для преподават. и аспирантов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
3. И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин «Философский принцип системности и системный подход». Вopr. философии, 1978, № 8.
4. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе Текст.: автореф. дис.канд. пед. наук: 13.00.01/Т.Н. Добрынина. Новосибирск, 2003. 24 с.
5. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007.
6. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельно-го обучения//Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3.
7. Лекторский В. А. , Садовский В. Н. О принципах исследования систем (в связи с общей теорией систем» Л. Берталанфи)// Вопросы философии, 1960, № 8, с. 67–79.
8. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009.
9. Кулюткин Ю. Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности // Человек и Образование. 2008. № 1.
10. Основы андрагогики. Под ред. Колесниковой И. А. М.: «Академия», 2003.
11. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе / Учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.

12. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок М.: Наука, 1981, с. 193–227.
13. Argyris, C., Schön, D.A. Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading, Mass.: Addison-Wesley. 1978.
14. Garnett F. Heutagogy, Emergent, Ambient. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://heutagogicarchive.wordpress.com/2010/11/18/heutagogy-the-craft-of-teaching/> (дата обращения 23.08.2013).
15. Hase S. and Kenyon Ch. From Andragogy to Heutagogy. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/pr/Heutagogy.html>
16. Stephen D Krashen. Principles and Practice in Second Language Acquisition [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
17. Self-determined learning: heutagogy in action// Edited by Stewart Hase, Chris Kenyon. 2013.

II. МЕТОДИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕТРГУ

ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КУРСОВ КАК ИНСТРУМЕНТА МОДЕРНИЗАЦИИ ДЕЙСТВУЮЩИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

**Коновалов А. П.
Загидуллин Р. В.**

Аннотация: Статья посвящена вопросу модернизации учебных программ ПетрГУ на основе разработки и внедрения инновационных курсов по направлениям «Предпринимательство» и «Индивидуальное развитие». Разработка курсов осуществлялась с использованием современных наработок и методик, обладающих инновационным потенциалом.

Ключевые слова: модернизация, инновации, образовательный процесс, вуз.

PRACTICE AND PROSPECTS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL COURSES IMPLEMENTATION AS A TOOL FOR MODERNIZATION OF EXISTING ACADEMIC PROGRAMS

**Kononov A.
Zagidullin R.**

Abstract: the article examines the modernization of academic programs at Petrozavodsk State University through the development and implementation of innovative courses in «Entrepreneurship» and «Personal Development». The courses are developed with the use of modern manuals and innovative techniques.

Keywords: modernization, innovation, educational process, university.

В настоящее время инновационная деятельность высшего учебного заведения рассматривается как главное условие модернизации образовательного процесса и экономики, систематического обновления ее материально-технического потенциала и является одним из основных фак-

торов повышения эффективности в работе вуза. Инновационная деятельность в вузах получает статус основного вида деятельности (наравне с образовательной и научной) и является необходимым условием стратегического развития вуза [1, 2, 3, 4].

Инновационная деятельность вуза должна быть ориентирована на повышение качества образования и качества личности, создание новых интеллектуальных технологий, учебно-методического материала и оборудования; развитие источников финансирования вузов; совершенствование мотиваций; повышение профессионального уровня ППС; создание и развитие инновационной инфраструктуры и обеспечение ее деятельности.

Схема инновационного процесса в образовательной деятельности может быть представлена следующим образом:

- внедрение новых технологий обучения на основе их разработки или использования применяемых другими вузами новаций, которые способствуют повышению качества образования;
- внедрение разработанной или приобретенной новации в практическую деятельность одного из подразделений вуза (кафедра, лаборатория, отдел и пр.);
- распространение освоенной новации в других структурных подразделениях вуза.

Таким образом, в общем виде инновационное развитие образовательной деятельности в вузе можно представить как последовательную цепочку: от появления новой идеи (новации) у преподавателя до ее реализации в базовом подразделении вуза с последующим тиражированием ее в вузе.

Сегодня в вузах России используется множество инновационных подходов в образовательной деятельности [5, 6, 7, 8]. Среди часто встречающихся инновационных методов (методик, технологий), обладающих инновационным потенциалом, можно выделить [5, 9]: проблемное обучение, инновационно-ориентированные образовательные программы, информационно-аналитическое сопровождение инновационно-образовательной деятельности, проектный метод, использование дистанционного обучения (distance learning), модульная (блочная) структура учебного курса, метод мозгового штурма (brainstorming), освоение дополнительных образовательных программ, использование института тьюторов (tutor), «виртуальная аудитория», контроль за организацией внеаудиторной работой студентов и пр.

Кроме этого, можно выделить используемые на практических и семинарских занятиях *инновационные методы активизации*: деловые игры; тренинги; мастер-классы; ситуационные задачи; социологические и экспертные опросы; творческие задания; тестирование; семинары-дискуссии; защита рефератов; написание эссе; пресс-конференции; работа с источниками, нормативно-правовыми актами, литературой на иностранных языках; составление аналитических записок; конкурсно-ролевые семинары и т. п.

Примеры модернизации действующих учебных планов и программ можно встретить во многих вузах. Наиболее интересным и важным это становится в контексте введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, имеющих в основе обновления содержания профессионального образования формирование деятельностных умений (компетенций).

Рассмотрим пример модернизации образовательных программ, реализуемый в рамках Программы стратегического развития на 2012–2016 годы «Университетский комплекс ПетрГУ¹ в научно-образовательном пространстве Европейского Севера: стратегия инновационного развития» (подпроект ПСР.1.13.1319А «Образовательные модули по инноватике для программ прикладного бакалавриата», 2014 год). Основной целью реализации подпроекта является разработка, модернизация и внедрение учебных программ для бакалавриата, в первую очередь, в прикладной технической сфере, на основе использования инновационных образовательных курсов с целью повышения профессиональных компетенций и расширения образовательного кругозора студентов.

Разработка инновационных образовательных курсов осуществлялась по двум направлениям: «Предпринимательство» и «Индивидуальное развитие». Были разработаны восемь рабочих программ читаемых дисциплин с полным комплектом учебно-методических материалов: экономика предпринимательства, калькулирование затрат и финансовых результатов, практика маркетинговых исследований, бизнес-планирование (направление «Предпринимательство»), риторика, карьерные траектории (планирование профессиональной деятельности), финансовая грамотность, проектный менеджмент (направление «Индивидуальное развитие»). Отличительными особенностями рабочих программ является:

¹ ПетрГУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ).

- практикоориентированность (увеличение объема практических занятий, практические занятия на предприятии, проведение мастер-классов и встреч с известными людьми и пр.);

- формирование основных компетенций, которые необходимы для создания и ведения бизнеса, а также саморазвития;

- использование интерактивных инструментов (кейсы, наглядные примеры, работа в группе, коммуникационные упражнения, тесты и пр.);

- использование существующей материально-технической базы и инфраструктуры вуза для преподавания учебных курсов;

- сквозная итоговая разработка проекта.

Разработка программ основывается на практике реализации практических прикладных программ дополнительного образования, которые осуществляются на базе студенческого бизнес-инкубатора ПетрГУ по указанным направлениям. В их рамках используется труд профессионально подготовленного и практикоориентированного преподавательского состава, при наличии необходимых контрольно-измерительных и прочих материалов для реализации проекта, а также развитой материально-технической базы факультетов.

В ходе реализации проекта проведена обширная работа по разработке и внедрению новых практико-ориентированных инновационных образовательных дисциплин для слушателей академического и прикладного бакалавриата, прежде всего в технической сфере, с учетом разработки необходимых учебных и контрольно-измерительных комплексов и материалов, подготовки курса лекции; полнокомплектных электронных учебных программ (УМКД); учебно-методических пособий по основным направлениям реализации инновационных образовательных программ.

Результатом реализации проекта является:

- разработка восьми рабочих программ образовательных дисциплин (объем каждой дисциплины – не менее двух кредитных единиц);

- разработка двух полнокомплектных электронных учебных программ (УМКД) с комплексами учебных и контрольно-измерительных материалов, циклом лекций и т. д.;

- корректировка учебных планов по направлениям подготовки бакалавриата в части внедрения разрабатываемых инновационных прикладных дисциплин (35.03.02 «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств», 35.03.08 «Водные биоресурсы

и аквакультура», 20.03.01 «Техносферная безопасность», 43.03.02 «Туризм», 43.03.03 «Гостиничное дело», 38.03.05 «Бизнес-информатика»);

— подготовка одиннадцати учебно-методических пособий по основным направлениям инновационно-образовательных курсов: экономика предпринимательства, бизнес-планирование в малом и среднем бизнесе; основы бухучета, 1С: Бухгалтерия, делопроизводство в предпринимательской деятельности, основы риторики, управление проектным циклом, основы финансовой грамотности, планирование карьерной траектории.

Разработанные курсы планируются к использованию в ПетрГУ с 2015/2016 учебного года на программах академического и прикладного бакалавриата в вариативной части учебных планов четырех направлений подготовки с охватом в пилотном обучении не менее 95 студентов.

Следующим важным этапом после начала реализации образовательных направлений является мониторинг учебного процесса, который помогает отследить эффективность внедрения образовательных инноваций. С помощью анализа можно количественно оценить любые экономические и неэкономические по своей природе эффекты от внедрения инновации и сопоставить результаты деятельности вуза, факультета, кафедры, преподавателя.

Использованная литература:

1. Руководство Осло [Электронный ресурс]: руководство по сбору и анализу данных по инновациям. 3-е изд., совместная публикация ОЭСР и Евростата/ Пер. на рус. яз. М.: ГУ «Центр исследований и статистики науки», 2006. (дата обращения: 18.11.2013).

2. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов/Н. В. Шумакова//Молодой ученый. 2013. № 5. С. 787–789.

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: утв. постановлением Правительства РФ 4 окт. 2000 г. № 751//ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2001. №1. С. 7–12.

4. Митрофанов С. А. Инновационная деятельность учащейся молодежи: монография/А. С. Митрофанов. М.: РГУИТП, 2011. 401 с.

5. Владимиров А. И. Об инновационной деятельности вуза/А. И. Владимиров. М.: ООО «Издательский дом Недра», 2012. 72 с.

6. Педагогика [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=108> (Дата обращения: 21.10.2013).

7. Торкунова Ю. В. Как в вузе управлять развитием инноваций/ Ю. В. Торкунова//Alma mater: Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 55–57.

8. Информационный портал [Электронный ресурс]: дистанционное обучение. Режим доступа :<http://www.distance-learning.ru/db/el/284C55060CD3C3B9C3256F2C0052CF9F/doc.html> (Дата обращения: 11.11.2013).

9. Коновалов А. П. и др. Технологии привлечения молодежи к инновационной деятельности в вузах/Коновалов А. П., Мартюкова Е. Г., Исаков В. А.. Изд-во ПетрГУ, 2014. 69 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Шеманаева М. В

Аннотация: На примере программ дополнительного профессионального иноязычного образования для преподавателей ПетрГУ рассматриваются особенности современной системы дополнительного профессионального образования. Материалом для анализа стал закон «Об образовании РФ» от 29.12.2012 и исследовательский опыт. Современная система ДПО представлена как гибкий инструмент системы непрерывного образования, который имеет большой потенциал. Одним из условий эффективного использования системы ДПО является учет ее особенностей как системы и учет социально-психологических особенностей слушателей программ ДПО.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, педагогические кадры.

SPECIFIC FEATURES OF A MODERN SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION (THROUGH THE EXAMPLE OF THE PROGRAMS FOR FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTORS)

Shemanaeva M.

Abstract: the article discusses the specific features of a modern system of additional professional education through the example of the programs for foreign language instructors at Petrozavodsk State University. The author analyzes the Education Act (29 Dec. 2012) and personal research experience. The paper presents a modern system of additional professional education as a flexible tool with a great potential. Its specific features as a system as well as students' social and psychological characteristics should be considered for the effective use of additional professional education.

Keywords: additional professional education, continuing education, teaching staff.

В ситуации жесткой конкуренции на рынке труда подсистему дополнительного профессионального образования можно считать одним из наиболее гибких звеньев системы непрерывного образования. При этом система дополнительного образования достаточно сильно отличается от других ступеней целым рядом параметров, которые необходимо учитывать при разработке соответствующих программ. Данные особенности были выявлены в ходе работы по созданию программ дополнительного профессионального иноязычного образования института непрерывного образования ПетрГУ. В связи с этим автором был изучен закон РФ «Об образовании» и выявлен ряд особенностей системы ДПО в целом в сравнении с системой общего и профессионального образования. Помимо анализа законодательной базы был проведен пилотный эксперимент, результаты которого также представлены в данной статье.

Согласно «Федеральному Закону об образовании в Российской Федерации» [10], на данный момент система дополнительного профессионального образования складывается из таких структурных элементов, как повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Обучение может проходить в различных формах (аудиторно, заочно, дистанционно, в форме стажировки). Срок освоения дополнительной профессиональной программы должен обеспечивать возможность достижения планируемых результатов и получение новой компетенции (квалификации), заявленных в программе. При этом минимально допустимый срок освоения программ повышения квалификации не может быть менее 16 часов, а срок освоения программ профессиональной переподготовки – менее 250 часов.

Схема 1. Формы дополнительного профессионального образования



«Содержание дополнительной профессиональной программы определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом и другими федеральными законами, с учетом потребностей лица, организации, по инициативе которых осуществляется дополнительное профессиональное образование. Образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность. Формы обучения и сроки освоения дополнительных профессиональных программ определяются образовательной программой и (или) договором об образовании. Освоение дополнительных профессиональных образовательных программ завершается итоговой аттестацией обучающихся в форме, определяемой организацией, осуществляющей образовательную деятельность, самостоятельно» [10].

Как видно из закона об образовании, образовательным учреждениям, реализующим программы дополнительного профессионального образования, предоставляется практически полная свобода в проектировании программ, выборе форм обучения и итоговой аттестации слушателей. Таким образом, сегодня можно констатировать наличие отличительных черт ДПО как гибкого и мобильного элемента системы непрерывного образования, способного обеспечить вариативность обучения.

Нужно отметить отсутствие государственного регулирования при разработке программ ДПО. С одной стороны, это дает возможность удовлетворить различные специфические требования, так называемый

социальный заказ, которые определяют содержание программы ДПО и, собственно, способствует большей мобильности, вариативности и гибкости этой ступени образования. В то же время проектирование программы становится ответственностью не государства, а конкретного педагога, и это предъявляет определенные требования к самому разработчику программы, который поставлен лицом к лицу с необходимостью поиска новых форм, методов и технологий.

Следует констатировать несоответствие целей программ дополнительного профессионального образования и количества часов, выделяемых на них. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ заявляет, что целью программ повышения квалификации является «совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации». При этом количество часов, выделяемых на программы повышения квалификации, составляет минимум 16 часов, а в среднем – 72 часа, что также вызывает определенные трудности.

Специфические условия реализации программ ДПО требуют концептуального пересмотра содержания, средств, методов и форм обучения. При этом нельзя проводить демаркационную линию между приемлемыми и неприемлемыми содержанием, методами, подходами и технологиями, так как возникает потребность в проектировании индивидуальных образовательных траекторий для слушателей, и именно их потребности должны определять траекторию обучения. Это вызвано тем, что уровень подготовки у слушателей программ ДПО может значительно отличаться. Однако, поскольку количество часов на программы ДПО довольно ограничено, следует подготовить слушателей к тому, что программа будет реализовывать приоритетную цель, которая определит содержание инвариантного модуля, и эта цель должна отвечать потребностям большинства и быть достижимой в данных условиях. Как уже отмечалось, в данной модели присутствует инвариантный модуль, который отвечает потребностям большинства слушателей и составляет основу траектории, и вариативные модули, которые могут соответствовать запросам различных слушателей. Количество таких модулей в рамках одной программы может варьироваться.

Слушателями программ ДПО является особая категория людей. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что «к освоению дополнительных профессиональных программ допускаются: 1) лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее

образование; 2) лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование». Данная категория слушателей имеет свои социальные, психологические и экономические особенности, которые оказывают значительное влияние на выбор содержания, форм и методов работы преподавателя и на проектирование программ ДПО в целом. Именно социально-психологические особенности слушателей накладывают серьезный отпечаток на успешность освоения программы, при разработке которой необходимо принять во внимание такие факторы, как мотивация, занятость, психологические особенности памяти и восприятия, учет предыдущего опыта и многие другие. Если обучение проводится без отрыва от основной профессиональной деятельности, то важно продумать такие детали, как эффективная организация самостоятельной работы в условиях дефицита времени. Каждый человек уникален, а также уникален его личный и профессиональный опыт, который необходимо учитывать ходе обучения. Необходимость обучать и переобучать взрослых создала потребность в новой концепции образования, которая нашла свое отражение в андрагогике – науке об обучении взрослых. Андрагогика оформилась как наука относительно недавно, ее становление нашло отражение в работах М. S. Knowles [7] С. Г. Вершловского [6], С. И. Змеева [4], И. А Колесниковой [5] и др.

Нужно отметить, что особую категорию слушателей представляют профессорско-преподавательский состав и сотрудники вуза. Все они имеют высшее образование и являются экспертами в своей профессиональной области. При этом нельзя говорить о высоком уровне сформированности и развитости у данной категории слушателей как иноязычной коммуникативной компетенции, так и профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, что определяет специфику обучения по программам дополнительного профессионального иноязычного образования. В частности, обучающиеся:

1. Являются представителями разных специальностей;
2. Имеют разный опыт преподавательской деятельности;
3. Имеют разный уровень владения ИЯ;
4. Имеют разные образовательные и профессиональные потребности.

Эти различия создают необходимость в индивидуализации и дифференциации образовательного процесса через индивидуализацию и дифференциацию содержания, форм, методов и сроков обучения. Нельзя игнорировать и потенциальные психологические сложности, свойственные данной категории слушателей. Являясь экспертами в

профессиональной области, не все слушатели готовы выступить в роли «ученика» или объекта обучения, поэтому особенно важно учитывать их субъектный опыт во избежание ситуации фрустрации.

Исходя из этих особенностей, можно заключить, что в условиях работы с профессионалами, пришедшими повысить свою квалификацию, возникает принципиальная необходимость в индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Специалисты разных сфер имеют различные потребности в изучении иностранного языка, которые нужно максимально удовлетворить. Поэтому возможность построения собственной образовательной траектории может стать одним из способов индивидуализации и дифференциации обучения.

С одной стороны, опыт построения индивидуальных образовательных траекторий рассматривался в исследованиях С. А. Вдовиной, А. А. Маскаевой, А. Е. Александровой, но, с другой стороны, базой исследований являлась средняя школа и система общего образования. Спецификой данного исследования стала попытка применения индивидуальной образовательной траектории в системе ДПИО. Построение индивидуальной образовательной траектории может характеризоваться работой с разными источниками информации (исходя из профессиональных интересов), возможностью компенсировать более слабо развитые умения в различных видах иноязычной речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, аудирование); возможностью выбрать индивидуальную или групповую работу и т. д.

Если говорить конкретно о программах дополнительного профессионального языкового образования, то помимо интенсификации процесса обучения средствами индивидуализации и дифференциации, необходимо сделать акцент на его интерактивную направленность. Значимость и основные положения интерактивного подхода описаны в работах Л. Е. Алексеевой [1], Б. Ц. Бадмаева [2], Н. В. Баграмовой, М. Куна, G. H. Mead, Th. M. Newcomb и др. Интерактивность характеризуется такими чертами, как:

- Полилог, или многоголосие, и полифония, звучание каждого субъекта в процессе деятельности;

- Диалог, который и авторы личностного, и личностно-деятельностного подходов (В. В. Сериков, И. С. Якиманская,

И. А. Зимняя [3]) выделяют как личностно-развивающую форму деятельности.

Также интерактивная направленность обусловлена опорой на опыт учащихся и характеризуется, согласно В. Н. Мясищеву, тремя векторами отношений: отношение человека к другим людям, отношение человека к себе, отношение человека к предметам внешнего мира. Интерактивная направленность обучения подразумевает творческую активность субъектов, которая направлена не только на достижение учебной цели, но и затрагивает ценностные установки, так как процесс взаимодействия и межличностной коммуникации активизирует и аффективную (эмоциональную) составляющую личности. Для интерактивного обучения свойственно изменение роли педагога и обучающегося, с традиционной модели субъект-объектных отношения (педагог активен, ученик – объект деятельности педагога) акцент смещается на учащегося как на субъекта деятельности. Концепция интерактивного обучения строится на гуманитарной парадигме и описывается через субъект-субъектную модель взаимодействия участников. Для этой модели типичны такие черты:

- межсубъектные отношения, которые неизбежно складываются в процессе обучения;
- свобода выбора, которая подразумевает вариативность содержания, форм, методов, технологий обучения;
- рефлексия – отражение внутренней направленности образования, осознание себя субъектом деятельности и развитие представления о себе как об активном субъекте.

Необходимо констатировать, что на сегодняшний день образование носит большей частью коллективный характер, что усложняет обеспечение индивидуального профессионального развития специалиста на этапе дополнительной профессиональной подготовки. Исходя из вышеизложенного, при разработке программ ДПО особенно важным представляется, с одной стороны, усилить индивидуальную направленность процесса обучения, что возможно при использовании индивидуальной образовательной траектории, с другой стороны, при этом сохранить его интерактивную направленность.

Повышение квалификации не всегда является внутренней потребностью слушателей. На сегодняшний день государственные стандарты

обязывают определенные категории специалистов (например, педагогических работников) проходить повышение квалификации не реже одного раза в 3 года. Это вынуждает многих идти на курсы повышения квалификации, не обладая достаточной внутренней мотивацией, что снижает эффективность обучения и препятствует достижению оптимальных результатов, не позволяя повысить уровень профессиональной компетенции. С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская подчеркивали значимость субъектности личности, которая как интегральное качество способствует формированию ценностных установок, дает свободу выбора, позволяет самостоятельно ставить цели, брать на себя ответственность и рефлексировать, анализируя полученные результаты. Все это существенно повышает качество учения. Наличие лишь внешней мотивации слушателей затрудняет работу преподавателя и группы.

Задачей преподавателя в данной ситуации является создание комплекса педагогической поддержки, подготовка слушателей программы ДПО к осознанному выбору, стимулирование интереса, создание положительной атмосферы сотрудничества и партнерства, ситуации успеха, подкрепление интереса положительными эмоциями, поддержание и повышение у слушателей уверенности в себе. Помимо комплекса педагогической поддержки необходима разработка системы вариативных упражнений на основе интерактивного подхода, работа с которыми основывается на социальном и профессиональном опыте личности, создает ситуацию, где слушатель может выступить в качестве эксперта в своей области, что повышает уверенность в себе, самооценку и создает ситуацию успеха. Также вариативность форм учебной деятельности и форм контроля дает возможность слушателям выбрать наиболее комфортный способ деятельности, что способствует нарастанию уровня субъектности, так как слушатель сам выбирает форму деятельности и берет на себя ответственность за ее результат.

Несмотря на актуальность и насущность программ дополнительно образования, открытым остается вопрос об их обеспеченности учебной литературой. В связи с тем, что содержание программ дополнительного профессионального образования определяется с учетом потребностей лиц (организаций), заинтересованных в повышении квалификации, возникает необходимость создания учебно-методических

комплексов. Это вызвано существенными возрастными и профессиональными различиями слушателей, а также разным уровнем языковой подготовки и предыдущего опыта изучения иностранного языка.

Следовательно, каждая программа ДПО является уникальной, что требует оснащения учебной литературой и материалами, создавая необходимость в разработке не только образовательных программ, но и полноценных учебно-методических комплексов. Только амплификация (обогащение) среды и вариативность учебных материалов с учетом разного уровня языковой подготовки, потребностей и специальностей может создать условия для построения индивидуальной образовательной траектории. Одним из выходов из данной ситуации можно считать создание электронных учебно-методических комплексов на базе разнообразных платформ для дистанционного обучения и технологии Web 2.0, которые включают в себя использование социальных сетей, блогов в учебных целях, для обмена информацией и взаимодействия субъектов образовательного процесса.

При этом необходимо учитывать, что, несмотря на то, что доступ к медиа-источникам изучения языка есть практически у каждого, качество данной информации не всегда является высоким, поэтому проводником в огромном объеме медиа-контента могут стать именно программы ДПО, разработанные под конкретные цели и потребности. Такие целевые программы могут стать толчком к дальнейшему развитию и стимулировать профессиональный и творческий рост. Новой задачей программ повышения квалификации может стать направляющая, консультирующая функция сопровождения и формирование экспертного знания в огромном количестве сетевых ресурсов. На сегодняшний день принципиальным становится не просто обеспечение доступа к информации, а формирование готовности и способности личности к компетентному использованию открытого образовательного пространства и его ресурсов.

Таким образом, система ДПО (последипломного образования) становится востребованной в связи с определенными социально-экономическими предпосылками, поскольку одним из факторов, влияющих на успешность карьеры современного человека, можно назвать способность к постоянному совершенствованию своей квалификации и профессиональной компетентности. Эта система имеет отличительные особенности и только ей присущие черты как система обучения взрослых. Поэтому при разработке программ ДПО следует учитывать принципы андрагогики, а также оптимизировать образовательный

процесс за счет использования проектного и контекстного обучения, интерактивных способов работы; разработки индивидуальных образовательных траекторий, создания системы педагогической поддержки, разработки учебно-методических комплексов на базе платформ для дистанционного обучения и технологии Web 2.0.

Особое внимание следует уделить применению индивидуальных образовательных траекторий, так как этот инструмент позволит максимально индивидуализировать процесс обучения и учесть социально-психологические особенности взрослых слушателей программ ДПО.

Использованная литература:

1. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку, СПб. 2007. С. 23.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии/Учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
4. Змеев С. И. Основы андрагогики. М., 1999.
5. Основы андрагогики: Учебное пособие под ред. И. А. Колесниковой и др. М., 2003.
6. Рабочая книга андрагога. Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1998.
7. Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
8. Knowles, M. S., et al. (1984). Andragogy in action: Applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Peters, J. M., & Jarvis, P. (1991). Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 21 декабря 2012 № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. // Рос. газ. 2012. 31 дек.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва РГ. Федеральный выпуск. № 6241.

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ МЕДИЦИНСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ

Пашкова О. В.

Аннотация: В статье обобщается опыт работы преподавателей медицинского факультета ПетрГУ в специализированном медико-биологическом классе гимназии № 30 г. Петрозаводска. В течении 20 лет (1994–2014 гг.) велась планомерная работа по трем основным направлениям. Первое направление предполагало разработку и чтение спецкурсов по основополагающим направлениям биологии и химии, которые позволили школьникам не только успешно освоить эти сложные профильные предметы, но и создать базу для успешного поступления и обучения в высшем учебном заведении. Помимо лекционных занятий в программе обучения были предусмотрены практические занятия в вузовских аудиториях, где школьники приобретали навыки микроскопирования препаратов. На конкретном примере показан плавный безболезненный переход от школьной ступени образования к вузовской.

Второе направление – посещение анатомического и эмбриологического музеев кафедры анатомии и гистологии, где школьники наглядно знакомятся со строением тела человека, видят органы нормального и патологического развития, что вызывает большой интерес к изучению медицины. И третье, одно из самых перспективных направлений – исследовательские проекты.

Одним из показателей успешной работы со школьниками являются высокие оценки, которые получают их исследовательские проекты на различных престижных конкурсах: Молодежном научном форуме «Шаг в будущее» в г. Мурманске (ноябрь 2013 г.), секции «Медицина и физиология человека» Всероссийских юношеских чтений им. В. И. Вернадского в Москве (апрель 2014 г.) и др.

Ключевые слова: педагогика, преемственность образования, высшая школа, медицина.

TEACHING THE FOUNDATION OF MEDICAL SCIENCE AT SCHOOL

Pashkova O.

Abstract: the paper attempts to summarize the practice of instructors of the Medical Faculty (Petrozavodsk State University) who teach the foundation of medical science to school students. A specialized class with enhanced education in biological and medical science has operated at the gymnasium № 30 (Petrozavodsk) since 1994. Three key focus areas are: teaching specialized courses of study, arranging the visits

of school students to anatomical and embryological museums, and conducting research projects.

Specialized courses on fundamental areas of biology and chemistry allow school students not only to successfully master these complex subjects, but also to be prepared to enter university and successfully continue their studies. In addition to lectures, students attend practical classes at university, where they acquire practical knowledge of microscopic examination. The paper demonstrates an example of a smooth transition between high school and university. During their visits to anatomical and embryological museums of the Department of Anatomy and Histology, students learn the structure of the human body, see normal body structure and structural abnormalities of body parts. It arouses interest among them in the study of medicine.

Finally, the author describes conducting research projects, one of the most promising areas. School students consistently demonstrate a good performance in different competitions and conferences such as the Youth Science Forum «Step into the Future» (Murmansk, November 2013), the Vernadsky National Student Research Project Contest (section «Medicine and Human Physiology», Moscow, April 2014), etc.

Keywords: pedagogy, continuity of education, higher education, medicine.

Развитие, обучение и воспитание подрастающего поколения в современной ситуации глобальных изменений в мире – залог формирования успешного человека, ориентированного на пользу обществу. Базой для этого сложного процесса является преемственность в образовании, т. е. непрерывность на стыке разных этапов и форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – постдипломное обучение и т. д.), т. е., в конечном счете, организация всех этапов и форм в рамках целостной системы образования [1, с. 365]. Преемственность и непрерывность предполагает плавный и безболезненный переход человека от одного этапа развития к последующему, от одной ступени образования к другой, более совершенной [2, с. 6].

Многолетний опыт преподавания и кураторства на первом курсе медицинского факультета автора статьи позволяет сделать вывод, что выходя из школы, выпускник часто не готов к продолжению образования, поскольку у него отсутствуют общеучебные компетенции. Он не владеет приемами получения и переработки информации, не умеет самостоятельно работать с литературой.

Для того, чтобы лучше адаптировать выпускника школы к вузу в начале 1990-х годов в школах города Петрозаводска начали открывать специализированные классы подготовки школьников по профильным предметам, необходимые для успешного поступления и обучения в высшем учебном заведении. В рамках сотрудничества медицинский

факультет¹ Петрозаводского государственного университета заключил договор о сотрудничестве с гимназией № 30 г. Петрозаводска о совместной работе преподавателей вуза и учителей по профильным предметам – биологии и химии. Был создан медико-биологический класс, основу которого составляли выпускники 9-х классов гимназии № 30 и дополнительно проводился отбор через собеседование с учащимися других школ города. Такая практика создания специализированного медико-биологического класса продолжается и в настоящее время. В специализированные 10–11 классы приходят дети, увлеченные биологией, химией и желающие продолжать свое обучение на медицинском факультете ПетрГУ или в медицинском колледже. В группу преподавателей от медицинского факультета вошли: профессор, доктор химических наук Владимир Васильевич Вапиров, доцент кафедры физиологии человека, кандидат биологических наук Галина Ивановна Кузьмина и доцент кафедры анатомии и гистологии, кандидат биологических наук Ольга Васильевна Пашкова. Перед преподавателями вуза руководством школы была поставлена задача углубленного изучения определенных разделов биологии и химии, что позволило бы создать хорошую теоретическую базу по предметам и одновременно обеспечить выработку основных практических навыков и умений.

Автор данной статьи отработала в гимназии № 30 в течение 20 лет. За этот период мною были разработаны спецкурсы по таким важным разделам биологии как «Цитология», «Эмбриология», «Гистология», общим объемом более 80 часов в год. Современные гистология, цитология и эмбриология вносят существенный вклад в разработку теоретических и прикладных аспектов медицины и биологии XXI века. Цитология – наука о клетке, которая изучает клеточный уровень организации живой материи. Она рассматривает вопросы о строении и функциях клеток и их производных, а также их воспроизведение и взаимодействие. У школьников этот раздел вызывает большие трудности при усвоении материала, т. к. в последние годы цитология обогатилась многими научными открытиями, внесшими существенный вклад в развитие биологических и медицинских наук.

Эмбриология – учение о зародыше. Этот раздел биологии слабо представлен в школьной программе и требует особого внимания, т. к. должен сформировать у школьника понимание общих закономерностей эмбрионального развития человека. Гистология – наука о тканях. Она

¹ В те годы декан профессор, д. м. н. Ю.В. Лупандин.

знакомит школьников с тканевым уровнем организации и позволяет понять особенности строения, развития и жизнедеятельности тканей. Исследование различных уровней организации живой материи в целостном организме должно базироваться на системном анализе, т. к. всякая структура является сложной системой, взаимодействующей с другими структурными элементами одинакового или различного уровней организации. Системный анализ позволяет выявить корреляции, характерные для внутриклеточных, тканевых и органных систем, установить закономерности взаимодействия части и целого. Вот почему задачей спецкурсов является не только описание строения и функционального назначения структур, но и установление связей между ними, раскрытие закономерностей их развития.

Дополнительно к основным спецкурсам мною читаются лекции по таким разделам биологии как «Зоология» и «Человек и его здоровье» общим объемом 25 часов в год. Зоология – это наука о животных, их разнообразии, строении, поведении, размножении, развитии, происхождении, распространении и взаимодействии с окружающей средой, а также о значении животных в природе и жизни человека. Это фундаментальная биологическая наука, которая определяет основы биологического мышления. Самым интересным разделом биологии для учащихся специализированного медико-биологического класса является биология человека, которая лежит в основе курса лекций «Человек и его здоровье». Это углубленное изучение не только строения собственного тела, но и сведения о месте человека в системе органического мира, о доказательствах эволюции, о человеческих расах.

Занятия со школьниками проводятся в аудиториях университета, где как наглядный материал используются таблицы, атласы и микропрепараты. Каждый спецкурс состоит из теоретической части (лекционный курс) и практической части (микроскопирование гистологических препаратов). Хочется отметить, что наибольший интерес у школьников вызывают практические занятия, на которых многие впервые получают возможность самостоятельно работать с микроскопом. Школьники, изучая микропрепараты, оформляют зарисовки в альбом и делают к рисункам обозначения. Это способствует лучшему запоминанию и усвоению материала и приобщает школьника к вузовской методике микроскопирования гистопрепаратов. Для контроля усвоения материала по цитологии, гистологии и эмбриологии проводятся проверочные письменные работы. В ходе подобных занятий выпускник медико-биологического класса гимназии № 30 легче адаптируется к требовани-

ям, предъявляемым преподавателями кафедры анатомии и гистологии, и, как правило, успешно обучается на 1–2 курсах вуза.

Работа вузовского преподавателя со школьниками не ограничивается учебными занятиями. С учениками 10-х классов проводятся экскурсии в анатомический и эмбриологический музеи кафедры анатомии и гистологии. В анатомическом музее представлены макропрепараты органов и органокомплексы² по всем системам тела человека, которые можно не только посмотреть, но и потрогать руками. В эмбриологическом музее находятся препараты зародышей и плодов человека, начиная с 6-й недели развития и до рождения. Знакомство с макропрепаратами анатомического музея создает базу для лучшего понимания строения тела человека, позволяет увидеть некоторые патологии строения и развития органов. Экскурсия в эмбриологический музей дает возможность наглядно по препаратам проследить этапы эмбрионального развития человека, увидеть внезародышевые органы и макропрепараты из клиник с патологией развития.

Одним из перспективных направлений работы вузовского преподавателя в школе является научно-исследовательская деятельность. Многие школьники проявляют неподдельный интерес к более углубленному изучению некоторых разделов биологии. Так, в 2013–2014 учебном году ученица 11 класса гимназии № 30 Александра Яковлева после изучения курса гистологии на кафедре анатомии и гистологии выполнила исследовательскую работу на тему «Определение возраста плодов человека с помощью фенотипического метода исследования» (научный руководитель к. б. н., доц. О. В. Пашкова). Школьница своими руками, используя специальные приборы, провела многочисленные замеры плодов человека, изучая самоабортированные и фиксированные в формалине макропрепараты. Она детально изучила параметры тела десяти плодов человека с 10-й по 32-ю недели развития. Эти данные позволили уточнить возраст плодов эмбриологического музея, но самое главное – ученица почувствовала интерес к научной работе, что вызвало у нее желание познакомиться с современной литературой по данному вопросу. На базе эмбриологического музея кафедры школьницей был снят видеофильм, в котором она рассказала о методике работы с макропрепаратами и об особенностях строения каждого из десяти изученных ею плодов человека. Результатом длительной работы на кафедре анатомии и гистологии стало то, что эта выпускница медико-биологического

² Комплексы органов, относящиеся к одной системе.

класса гимназии подала документы для поступления на медицинский факультет ПетрГУ.

Работа А. Яковлевой была представлена на VII соревновании молодых исследователей «Шаг в будущее» в Северо-Западном федеральном округе РФ в городе Мурманске (ноябрь 2013 г.), где получила высокую оценку жюри и диплом лауреата. Эта же работа была представлена на XXI Всероссийские юношеские Чтения имени В. И. Вернадского. Чтения, организуемые Министерством образования и науки, фондом им. Вернадского, правительством Москвы при поддержке Российской академии наук – самая масштабная и долгосрочная в стране образовательная и инновационная программа по выявлению, отбору и поддержке юных талантов. Это заключительный этап Всероссийского конкурса исследовательских работ 2013–2014 учебного года среди школьников 7–11 классов, проходящих в два тура — заочный и очный. Вниманию 200 экспертов было представлено 1200 работ по тридцати направлениям. Лучшие доклады размещены в сборнике конкурса, что официально зачитывается юным участникам как их первая научная публикация.

На секции «Медицина и физиология человека» в Москве (апрель 2014 г.) работа А. Яковлевой «Определение возраста плодов человека с помощью фенотипических методов исследования» (науч. рук. доц. О. В. Пашкова) признана экспертами лучшей среди 18 докладов, представленных в номинации и удостоена диплома 1 степени. Кроме того, Александра была награждена специальными дипломами — за смелость в науке и за симпатии участников. В беседе с корреспондентом Интернет-журнала «Республика» она сообщила, что медицину видит своей будущей профессией и будет поступать в этом году в медицинский вуз. Ее мечта – стать детским онкологом [3].

Подводя итоги двадцатилетней работы в специализированном медико-биологическом классе, можно сделать вывод, что направление работы по профориентации школьников было выбрано правильно и дало свои положительные результаты. Выпускники гимназии № 30 значительно лучше подготовлены к ЕГЭ по биологии и химии и показывают высокие баллы при аттестации. Большинство учащихся медико-биологического класса поступают на медицинский факультет ПетрГУ и оказываются, как это показывает многолетняя практика, значительно лучше подготовленными и адаптированными к учебе на первых курсах университета, чем остальные первокурсники.

Использованная литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека (3-е изд., испр. и доп.). М.: Академия, Смысл, 2007. 528 с.
2. Леонтьев А. А. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100»: Педагогика здравого смысла. М.: Баласс, 368 с.
3. Лапшов С. П. Школьница из Петрозаводска победила в престижном конкурсе научно-исследовательских работ // Интернет-журнал «Республика» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rk.karelia.ru/science/shkolnica-iz-petrozavodsk-pobedila-v-prestizhnom-konkurse-nauchno-issledovatel'skix-rabot/> (дата обращения 23.06.2014).

МАТЕРИАЛЫ И ТЕХНОЛОГИИ В НЕПРЕРЫВНОМ ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Казачков О. В.

Аннотация: в статье представлен педагогический опыт проектирования и реализации многоуровневой материаловедческой программы непрерывного инженерного образования на базе классического университета. Приводятся пути повышения качества подготовки инженерных кадров в области материалов и технологий в современных условиях. Показана важность многоуровневого изучения материаловедения и технологии материалов, для развития научно-технического и экономического потенциала страны.

Ключевые слова: материалы, технологии, образовательный процесс, непрерывное образование.

MATERIALS AND TECHNOLOGY IN CONTINUING ENGINEERING EDUCATION

Kazachkov O.

Abstract: the paper discusses the educational practices of designing and implementing a multi-level materials science program of continuing engineering education at a classical university. The author presents the modern ways to improve the training of specialists in materials and technology engineering. The article also demonstrates the importance of multi-level study of material science and technology for the development of scientific, technical and economic potential of the country.

Keywords: materials, technology, educational process, continuing education.

Получение и разработка новых конструкционных материалов является основой современного производства, во многом определяющего развитие научно-технического и экономического потенциала страны. В настоящее время правительство РФ большое внимание уделяет развитию наукоемких и энергосберегающих технологий по созданию и использованию материалов с уникальными свойствами. Определены приоритетные стратегические направления развития материалов и технологий указом Президента РФ №899 от 1.07.11 и «дорожная карта» по производству и использованию композиционных материалов и конструкций в 2013 году. Важнейшим условием выполнения данных приоритетных направлений в области материалов и технологий является обеспечение инженерными кадрами промышленных предприятий, подготовленных на базе ведущих университетов по учебным программам непрерывного инженерного образования.

ФГБОУ ВПО Петрозаводский государственный университет, являющийся классическим вузом, реализует Программу стратегического развития на 2012–2016 гг. в рамках конкурсного отбора Минобрнауки РФ [1]. В данных программах, согласно приоритетным направлениям, должны применяться и изучаться следующие материалы и технологии:

- интеллектуальные и адаптивные материалы и покрытия;
- полимерные композиционные материалы;
- легкие, высокопрочные коррозионностойкие свариваемые стали;
- сверхлегкие пеноматериалы;
- износостойкие покрытия и методы их нанесения;
- материалы с эффектом памяти формы, аморфные материалы и покрытия;
- технологии получения и обработки конструкционных и функциональных наноматериалов и т. д.

На лесоинженерном факультете ПетрГУ материаловедческая подготовка ведется для бакалавров по направлениям «Технология лесозаготовительных и деревообрабатывающих производств», «Строительство», «Ландшафтная архитектура», «Технологические машины и оборудование», «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов». Наряду с лесоинженерным факультетом материалы и технологии изучаются студентами на горно-геологическом, физико-техническом и агротехническом факультетах.

Материаловедение и технология материалов относятся к числу основополагающих инженерных дисциплин, позволяющих разрабатывать

способы создания новых материалов и новой техники для проведения тонких исследований, а также являются средством создания конечного продукта [2]. На инженерных факультетах знания о материалах и технологиях студенты приобретают в ходе изучения следующих дисциплин: «Материаловедение», «Технология конструкционных материалов», «Металлические строительные материалы и технологии их передела», «Дорожное материаловедение и технология дорожно-строительных материалов», «Строительное дело и материалы», «Новые конструкционные материалы», «Специальные стали и сплавы», «Электротехническое и конструкционное материаловедение». В результате освоения этих дисциплин формируются компетенции в системе «знать, уметь, владеть».

Обучающийся в соответствии с новыми образовательными стандартами третьего поколения должен:

— **Знать:** структуру и свойства новых высокопрочных и надежных металлических и неметаллических материалов; особенности термообработки, практическое использование основных групп специальных материалов по служебным и технологическим свойствам; сущность и технологию современных прогрессивных методов термической и химикотермической обработки; принципы действия и конструкцию технологического оборудования термических цехов с современной экологической защитой.

— **Уметь:** рационально выбирать конструкционный материал для деталей и узлов конкретного назначения; определять механические свойства и структуру материалов, выбирать эффективные способы упрочнения, обеспечивающие максимальную надежность и долговечность технологических машин и оборудования.

— **Владеть:** приемами работы на измерительных приборах, принципами выбора оптимальных материалов для конкретных изделий в соответствии с действующими ГОСТами и нормативными документами, а также с соблюдением экологической защиты и охраны природы.

В результате освоения материаловедческих дисциплин студенты должны усвоить терминологию, основные понятия и определения дисциплины; особенности строения конструкционных металлов и зависимость их свойств от строения и состава; физическую сущность явлений, происходящих в материалах в условиях внешних воздействий и эксплуатации.

Студенты должны научиться выбирать в соответствии с эксплуатационными, технологическими и экономическими требованиями материал для изготовления конструкций; определять механические свойства

конструкционных материалов; оценивать изменения механических свойств материалов упрочняющими методами: пластической деформацией, термической обработкой; иметь представление о перспективных направлениях по созданию новых материалов. Также они должны знать технологические методы получения и обработки заготовок и деталей элементов конструкций, области их рационального применения; принципиальные схемы типового технологического оборудования, инструмента и приспособлений; уметь выбрать металлические материалы в зависимости от условий эксплуатации; иметь представление о перспективах развития основных технологических процессов. После изучения данных дисциплин бакалавры приобретают знания, умения и опыт, соответствующие результатам основной образовательной программы.

В рабочих программах материаловедческих дисциплин уделяется внимание изучению применения высокоэффективных материалов и энергосберегающих технологий в промышленности. Например, для студентов, обучающихся по направлениям «Технологические машины и оборудование» и «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», перспективным являются изучение экономно- и микролегированных, среднеуглеродистых высококачественных сталей, получаемых контролируемой прокаткой и ковкой, а также материалов на основе полимеров АБС, полиуретанов, поликарбонатов и т. д. Для студентов, обучающихся по направлению «Строительство» по профилю «Автомобильные дороги», наряду с изучением традиционных дорожных материалов необходимо знать перспективные с точки зрения надежности, безопасности и долговечности полимерные композиционные материалы. Эти материалы целесообразно применять, согласно дорожной карте [3], для изготовления цельных пролетных строений пешеходных переходов, мостовых сооружений, настилов дорожного полотна и тротуаров, арматуры и т. д. При этом следует учитывать, что резкое увеличение применения полимерных материалов активизирует проблему их утилизации и вторичной переработки. Поэтому при изучении таких материалов следует уделять внимание их вторичному использованию после переработки.

Учебная дисциплина « Новые конструкционные материалы» при подготовке магистров по направлению «Технологические машины и оборудование» предусматривает изучение материалов, изложенных в «дорожной карте» и в программе стратегического развития материалов и технологий. Это позволит обеспечить подготовку специалистов,

способных решать актуальные задачи в области инновационного и современного материаловедения.

Важную роль в повышении престижа инженерных профессий играет профориентационная работа. Заинтересовать учащихся этими профессиями можно с помощью привлечения к участию в различных технических кружках, работающих по творческим программам дополнительного образования. Например, реализация образовательной программы дополнительного образования «Материалы и технологии в техносфере прошлого, настоящего и будущего» показала свою эффективность в развитии технического творчества [4]. Участники этой программы активно участвовали в различных конкурсах, Всероссийских и республиканских конференциях «Шаг в будущее» и в дальнейшем пополняли ряды студентов инженерных факультетов ПетрГУ [5].

Таким образом, для повышения качества подготовки инженерных кадров в области материалов и технологий необходимо сделать следующее:

- постоянно обновлять учебные программы с учетом современного развития материалов и технологий,
- активизировать развитие дополнительного технического образования довузовской молодежи с целью их подготовки к поступлению на инженерные факультеты ПетрГУ,
- в рамках непрерывного образования осуществлять переподготовку инженерных кадров в целях знакомства с новыми материалами и технологиями,
- подготовить «дорожную карту» для материалов и технологий в рамках данных рекомендаций для каждой конкретной инженерной специальности.

Использованная литература:

1. Программа стратегического развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (ПетрГУ) на 2012–2016 годы «Университетский комплекс ПетрГУ в научно-образовательном пространстве Европейского Севера: стратегия инновационного развития» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://petsu.ru/strategy.html> (обращение 03.11.2013).

2. Казачков О. В., Эгипти А. Э. Проблемы и место материаловедения и технологии в современном инженерном образовании// Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции, инновации: Материалы научно-методической конференции / ПетрГУ. Петрозаводск, 2012. С. 10–15 [Электронный

ресурс]: Режим доступа: <http://petrsu.ru/files/2012/11/17.10.9.9.pdf> (дата обращения 01.11.2013).

3. Скобелкина Н. А. «Дорожная карта» для композитов//Автомобильные дороги. 2014. № 2. С. 72–74.

4. Казачков О. В. Материалы и технологии в техносфере прошлого, настоящего и будущего/О. В. Казачков//Дополнительное образование. 2004. № 4. С. 3–6.

5. Казачков О. В. (Петрозаводский университет). Роль дополнительного образования в подготовке специалистов на инженерно-технических факультетах//Университеты в образовательном пространстве региона: опыт, традиции и инновации. Петрозаводск, 2007. Ч. 1. С. 134–135.

ЗНАЧЕНИЕ КУРСА «АНТИЧНАЯ МИФОЛОГИЯ» В ШКОЛЬНОЙ И УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПРОГРАММЕ

Скоропадская А. А.

Аннотация: В статье освещается роль античной мифологии в изучении многих дисциплин вузовского и школьного цикла. Мифы – это первый способ освоения действительности. Включение мифологием в состав научного языка имеет под собой не только давнюю научную традицию формирования термина, но и несет в себе некое образное, эмоциональное начало, позволяющее выработать многоуровневое восприятие научного материала. Одни и те же мифологические образы могут проникать в разные научные сферы и становятся образными связующими звеньями научной системы: при помощи знакомства с мифологией открываются связи между географией и астрономией, биологией и физикой, медициной и архитектурой. Разработанные кафедрой классической филологии ПетрГУ курсы, связанные с античной мифологией, ориентированы не только на студентов-филологов, но и на негуманитарные направления, а также на школьников. Апробация этих курсов показала их высокую эффективность в формировании профессиональных и культурных компетенций учащихся.

Ключевые слова: мифология, миф, терминология, научная коммуникация.

THE IMPORTANCE OF ANCIENT MYTHOLOGY COURSE AT SCHOOL AND UNIVERSITY

Skoropadskaia A.

Abstract: the article highlights the role of classical mythology in studying many university and school subjects. Myth is the first way of learning about reality. Inclusion of mythologems in the scientific language has not only a long scientific tradition, but also a certain imaginative and emotional meaning that enables to develop multi-level perception of scientific material. Same mythological images may become parts of different scientific areas and connect a scientific system. The mythology opens connections between geography and astronomy, biology and physics, medicine and architecture. The ancient mythology practical courses developed by the Department of Classical Philology of PetrSU are focused not only on philology students, but also on students of other majors and on schoolchildren. Testing of these courses showed their high efficiency in forming students' professional and cultural competencies.

Keywords: mythology, myth, terminology, scientific communication.

*Наука не рождается из мифа, но наука
не существует без мифа, наука всегда мифологична.
А. Ф. Лосев*

Стратегической целью университетского образования является не просто квалифицированный в своей профессиональной области специалист (бакалавр), а прежде всего – широкообразованный выпускник, не только обладающий узкоспециальными компетенциями, но и готовый к активному самосовершенствованию, самостоятельной творческой и профессиональной деятельности. Таким образом, на университет ложится важнейшая миссия воспитания будущего специалиста, расширения его научного и культурного диапазона, который позволит максимально реализоваться в профессиональной сфере. Этимологически слово *университет* восходит к латинскому *universitas* – *совокупность, объединение*. Согласно толковому словарю, «университет – высшее учебное заведение, объединяющее в своем составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основы научного знания». [2, т. 3, с. 340]. Университетское образование должно быть универсальным в том смысле, что оно является ключом к открытию дверей не только в профессию, но и в мир науки

и культуры, причем не только национальной, но и мировой. В этом контексте приобщение к культуре античности дает студентам (причем не только историкам и филологам) прекрасную возможность обращения к истокам европейской цивилизации, в русле которой формируется современное общество. Как никогда актуальными кажутся слова устава гимназии, выработанного Государственным советом в 1864 г.: «Весь образованный мир, независимо от политических и религиозных разногласий, чувствует себя одною великою семьей, духовное начало которой лежит в греко-римском мире. Если мы можем причислять себя к семье образованных народов, то не должны и не имеем права отказаться от изучения общеевропейских источников образования» [5, с. 189].

В современном школьном и высшем образовании складывается так, что античность по хронологическому принципу помещается на начальные этапы (зачастую носящие ознакомительный, поверхностный характер) предметных курсов. Например, историю древнего мира школьники изучают в 5 классе, а античная литература для филологов, древняя история для историков читаются на первом курсе. Эта логичная, на первый взгляд, схема (начинать от древности и, по хронологии, идти через средневековье, возрождение к современности) приводит к «страшной примитивизации представления об античности и античной культуре в среде неспециалистов» [6, с. 14].

Античная мифология традиционно ассоциируется с детскими книжками, но даже поверхностный обзор многих научных понятий показывает, насколько широко мифологические образы и сюжеты античности проникли не только в литературный язык, но и в научную сферу: *ахиллесово сухожилие, эдипов комплекс, голова Медузы* и проч.

Древнегреческое слово **μῦθος** переводится как «сказка, рассказ». Для древнего человека объяснить необъяснимое – перевести его в сферу понятных образов и рассказать о них. То есть, миф – это 1) освоение действительности через слово; 2) система определенных образов, четко выстроенных и связанных друг с другом. Таким образом, миф является предшественником науки, а далее «наука побеждает миф» [4, с. 35]. Но является ли эта победа полной?

Важно понимание того, что миф – это не абсолютная принадлежность незапамятных доисторических времен. «Мифологическое мышление» – термин, активно используемый в психологии, в том числе, и по отношению к современному человеку. «Неэмоциональные логические утверждения слабо воздействуют на массовое сознание и по-прежнему

остаются уделом специалистов-мыслителей. Новые идеологические построения могут быть широко распространены лишь путем столь же широкого эмоционального воздействия (в борьбе с традицией или с другим эмоциональным воздействием). Поэтому идеологические построения облачаются в мифологические одежды, будь то пропаганда абсолютной монархии, династии, военная пропаганда или – начиная с поздней древности – этические (этико-догматические) учения» [1, с. 48]. Миф – действенное психологическое орудие формирования этических, политических и даже научных взглядов.

Так какое же отношение мифы имеют к современной науке? Мы оставим за рамками статьи вопрос о том, что и сама наука в своих основах восходит к мифу: это достаточно широко и остро обсуждается в течение длительного времени¹. Для нас интерес представляет реально существующий факт: современная наука зачастую использует мифологемы, вводя их в терминологию.

Сила мифа заключается в том, что он воздействует на сознание эмоционально, минуя этапы рационального осмысления. Образность мифа оказывается сильнее и понятнее абстрактности силлогизма. Поэтому важно указывать студентам на образную, мифологическую составляющую терминов. Ярким примером тому может служить биологическая терминология, а в ее недрах – ботаническая и зоологическая. Естествоиспытатель Карл Линней (1707 – 1778 гг.), создавая свой глобальный труд «Система природы», в основу родовидовых названий многих животных и растений положил мифологические образы, которые стали официальными терминами. Вот некоторые из них: гидра, медуза, химера, тритон, пегас, сирен и так далее. Мифологические образы достаточно глубоко проникли в терминологию, и один и тот же мифологический персонаж может проявиться в терминологии разных научных сфер (например, *сирен* в зоологии и *сирена* в физике; *атлант* в анатомии и *Атласские горы* в географии). Это своеобразное связующее начало образно раскрывает взаимосвязь всех человеческих знаний, накопленных за долгие тысячелетия.

Очень важная, на наш взгляд, особенность мифа состоит в том, что *чужое* (непонятное) он делает *своим* (понятным). *Свое* для человека – человеческое, гуманное. Иными словами, миф «гуманизирует» окружающий мир: природа становится ближе человеку, потому что (в его гла-

¹ Лосев А. Ф. Диалектика мифа (Любое издание); Мелетинский Е. Поэтика мифа (Любое издание); Комаров В. Н. Наука и миф. М.: Наука, 1988.

зах) становится похожа на него. В современных реалиях потребительского отношения к миру (как к чужому) это немаловажно для формирования гармоничной личности.

А теперь посмотрим, как на практике реализуется преподавание античной мифологии на примере нашего университета. На кафедре классической филологии ПетрГУ по профилю подготовки «Зарубежная филология» (Классическая филология) разработаны рабочие программы «Мифология» в объеме 72 часа для 3-го курса бакалавриата и «Мифологические сюжеты в античной литературе и искусстве» в объеме 72 для 2-го курса магистратуры. Кроме того, мифологический материал используется в таких курсах, как «История Древней Греции и Рима» и «Лингвокультурология» для студентов-«классиков» и в общепоточковом курсе для всех филологических специальностей – «Античная литература». Обращение к мифологическому материалу в этих предметах оправдано тем, что мифы являются первыми дописанными источниками о древнейших периодах истории, а также тем, что они ложатся в основу сюжетов античной литературы.

Мифологический материал оказался достаточно востребованным и еще в одном курсе, разработанном кафедрой классической филологии для негуманитарных специальностей – «Классические языки и введение в научную терминологию», который читается для студентов 2-го курса математического факультета. Курс знакомит студентов с основами грамматики древнегреческого и латинского языков, которые легли в основу современной международной научной терминологии, и вырабатывает навык анализа структуры научного термина. Это значительно расширяет общелингвистический кругозор и повышает культуру научного мышления. При всей ярко выраженной лингвистической составляющей курса, мифологический компонент в нем присутствует достаточно ярко. Ведь само слово «термин» имеет мифологическое происхождение: Термин (Terminus) – бог межей и земельных границ у древних римлян, особо почитаемый в сельской местности. В честь него устанавливались межевые знаки, которые указывали границы землевладения и выполняли функцию не только юридическую, но и священную. Образ этого бога позволяет проникнуть в суть того, что мы называем «термин» – это строго ограниченное, четко определенное понятие, не допускающее двусмысленного толкования в пределах одной научной сферы. Непосредственное знакомство с терминологическим составом той или иной области наук также сталкивает студента со многими мифологическими сюжетами и образами античности. Наиболее богатыми в этом

смысле можно назвать астрономию, биологию, географию. Но особый интерес вызывают у студентов слова, которые менее всего соотносимы не то что с мифологией, а вообще – с мертвыми языками. Например, слова «монета», «паника», «эх».

С самого своего основания в 1995 году кафедра классической филологии работает над установлением связей со школами Петрозаводска. Помимо ведения курсов по латинскому языку преподавателями кафедры разработаны программы по античной мифологии, ориентированные на школьников. Наиболее яркий и показательный пример – сотрудничество со школой № 10 имени А. С. Пушкина, где на протяжении нескольких лет (с 2003 по 2010 годы) преподаватель кафедры вел курс по мифологии в 5 классе. По отзывам учителей, уже с первых дней стало понятно, что уроки интересны детям, и что материал соответствует возрастным особенностям младших подростков. Стоит отметить, что мифология не стала автономным предметом в расписании, а довольно успешно и продуктивно интегрировалась в предметы гуманитарного цикла: историю, русский язык, литературу, МХК. Знание мифологии наполнило образным содержанием изучение истории древнего мира, которая, в соответствии со школьной программой, изучается в 5 классе, расширило представление учащихся о жизни древних греков и римлян. Помимо этого стало возможным осуществлять межпредметные связи уроков мифологии с уроками русского языка при изучении фразеологии (*родные пенаты*, *рог изобилия*, *ахиллесова пята*, *танталовы муки*, *авгиевы конюшни* и т. д.). Знание мифов позволило школьникам более глубоко понимать произведения отечественной литературы, рассматривать их в более глубоком контексте. Так, например, обращение на уроке литературы к пушкинскому стихотворению «Арион» не требовало уже от учителя специального отступления для объяснения мифологического источника стихотворения: ученики сами давали мифологический комментарий и могли самостоятельно объяснить пушкинскую интерпретацию мифа.

Что характерно – знания, заложенные курсом мифологии в 5 классе (во многом благодаря своей образности) достаточно прочно усвоились учащимися и использовались ими в старших классах. Но, к сожалению, несмотря на определенный успех курса, из-за отсутствия свободных часов в программе и кадрового дефицита мифология была исключена из сетки часов. Вообще это характерно для современного состояния школ, когда администрация при всем своем желании не может выделить

пусть даже и небольшие часы для предметов, не входящих в основной цикл школьной программы.

В вузах происходит то же самое. Хотя в рамках высшей школы есть выход из сложившейся ситуации – разработка и внедрение элективных курсов, которые не только гибко дополняли бы предметы основного профессионального цикла, но и расширяли бы научные и культурные горизонты студентов.

В 2013–2014 учебном году силами преподавателей кафедры классической филологии разработан цикл открытых лекций «Мифы среди нас», рассчитанный на школьников, студентов и всех интересующихся античностью. Лекции выстраиваются не по классической модели, когда лектор «дает» лекционный материал, а слушатели его записывают. В ткань лекционного повествования вплетаются подготовленные студентами театрализованные вставки в виде чтения стихов русских и зарубежных поэтов, видеороликов и разыгранных сцен из произведений, которые так или иначе используют мифологический сюжет, о котором идет речь в научной части лекции. Например, в лекции, посвященной Афине, студенты разыграли сцену из «Илиады» Гомера, которая представляла спор Афины и Ареса о том, кто из них сильнее. А видеодополнением к лекционному материалу стали фрагменты из художественного фильма А. Кончаловского «Одиссей», а также снятый силами студентов классического отделения видеоролик на сюжет суда Париса, где Гера, Афина и Афродита боролись за звание прекраснейшей богини. Такая пестрота подачи с одной стороны удерживает внимание слушателя, а с другой – наиболее полно отражает жизнь конкретного мифа в искусстве и культуре. Немаловажным является и то, что к подготовке лекций активно привлекаются студенты-классики: они продумывают сценарии видеороликов и сценок, участвуют в отборе художественного материала для лекции, что позволяет им не только творчески реализоваться (проявить свои актерские, художественные способности), но и показать, что научный и образовательный процесс тоже может быть творческим.

Цикл «Мифы среди нас» имеет, прежде всего, просветительский характер и призван не только пробудить интерес к древним мифам (материал этот сам по себе интересен), но и показать, насколько глубоко античные мифы проникли в европейскую культуру. А ведь культура – это тот мир, который создается человеком, это мир, в котором мы живем. «Научное познание пытается освободиться от познающего, от исследователя, намеревается сделать себя «объективным». Познание же,

которое дает искусство, напротив, стремится как можно сильнее вовлечь познающего в свой акт познания. В искусстве познающий (слушатель, читатель, зритель) творит вместе с автором или помимо автора, но по его «подсказке». Вследствие чего в особенно высоких произведениях искусства бывает два и больше осмысления. <...> Наука же стремится к одному объяснению, к одному восприятию, к одному выражению осмысляемого (например, в виде математической формулы или той или иной концепции)» [3, с. 10]. Знакомство с культурой, искусством, мифологией в том числе, зарождает в студентах познавательный интерес, который, в свою очередь, стимулирует активность, самостоятельность, творческое отношение к учению, то есть превращение студента из объекта в субъект обучения.

Разработка курсов «Мифы среди нас» и «Классические языки и основы научной терминологии» на практике показала, что мифологический материал является важным инструментом в освоении не только историко-литературного материала, но и в формировании научной терминологической базы будущих специалистов как гуманитарного, так и негуманитарного направлений. В современных условиях недостаточно развитой культурной научной коммуникации и отсутствия широкого научного кругозора у студентов внедрение этих курсов кажется особо актуальным.

Список литературы:

1. Дьяконов И. М. Архаические мифы Востока и Запада. М., 1990. 251 с.
2. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
3. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. СПб., 1996. С. 9–35.
4. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 429 с.
5. Подосинов А. В. Задачи преподавания латинского языка в современной средней школе России//Интеллектуальное образование и греко-латинская словесность в России (1995–2010 годы). М.: Лабиринт, 2010. С. 186–197.
6. Чистяков Г. П. Классическая филология как компонент высшего гуманитарного образования // Классическая филология как компонент высшего гуманитарного образования: Сборник научных трудов. Вып. 347. М., 1989. С. 11–17.

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» С ДИСЦИПЛИНАМИ ПО ВЫБОРУ СТУДЕНТОВ

Цыпкин Э. И.

Аннотация: В статье речь идет об организации дисциплин по выбору студентов на факультете иностранных языков на основе обязательного курса «Страноведение Германии». В статье обобщен опыт многолетнего преподавания разных по названию и темам дисциплин по выбору на немецком и английском отделении. Речь идет о методике организации самостоятельной работы студентов, об использовании для большей привлекательности самостоятельной работы студентов актуальных аудио- и видеоматериалов, полученных от Гёте-Института и Генерального Консульства ФРГ в г. Санкт-Петербурге. Даются рекомендации по организации факультативных курсов гуманитарных классов, а также классов с углубленным изучением иностранного языка.

Ключевые слова: страноведение, факультативный курс, немецкая история.

THE INTEGRATION OF THE COURSE «GERMAN STUDIES» WITH ELECTIVE COURSES

Tsyppkin E.

Abstract: the article examines the integration of a mandatory course «German Studies» with the courses at the student's option at the Faculty of Foreign Languages. The paper summarizes the author's long experience of teaching different elective courses at the departments of German and English languages. The author describes his practice of managing students' self-study and the use of audio and video materials from the Goethe Institute and the Consulate General of Germany (St. Petersburg) to make self-studying more attractive to students. The author also provides the recommendations on the organization of elective courses for arts classes and classes with intensive study of a foreign language.

Keywords: country studies, elective course, German history.

Приоритеты современного образования средней и высшей школы Российской Федерации, переход на двух- и трехуровневую подготовку выпускников высших учебных заведений в настоящее время направлены на формирование ряда ключевых компетенций, под которыми понимается система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности обучающихся. В одном из приказов Ми-

нистерства образования и науки Российской Федерации [2] говорится о повышении качества содержания современного общего и высшего образования, что определяется, прежде всего, наличием у обучающихся ключевых компетенций, а подготовка квалифицированного работника соответствующего профиля и уровня, конкурентного на рынке труда, компетентного, является основной задачей профессионального образования.

Сегодня в образовательном процессе преимущество отдается компетентностному подходу. Так, например, Советом Европы был разработан документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference, *CEFR*), где декларируются компетенции, которые необходимо формировать у обучающихся при изучении такой дисциплины, как иностранный язык.

Возрастающие темпы и масштабы преобразования окружающей среды, которые приобрели в условиях научно-технического прогресса глобальный характер, а также усложнение форм взаимодействия людей в современном мировом сообществе под воздействием изменения естественных границ культур привлекают особое внимание к специфике межкультурного общения. В условиях интеграционных процессов, развертывающихся во всем мире, каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира. Присоединение России к Болонскому процессу привело к созданию «Национальной доктрины образования в Российской Федерации» (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751), которая определяет в качестве стратегических целей развития образования достижение качества образования, обеспечение академической мобильности студентов, интеграции российского образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций. Озабоченность, правда, вызывают не всегда четко разграничиваемые термины «интернационализация» и «глобализация», а также связанная с ними боязнь утраты национальных традиций. В Европе, да и в США наступила эпоха узких специалистов. Чтобы добиться успеха в своей профессии – инженера, маркетолога, врача или автослесаря, – человек зачастую добровольно отказывается от получения широкого базового и, как считается, ненужного ему образования. Культурное единство на европейском континенте сложилось к концу XIX века – все духовные течения с конца XVIII по начало XX века затрагивали Россию в той же мере и степени, что и остальную Европу.

Однако даже и тогда подготовка специалистов у нас в стране серьезно отличалась от «западной» именно своей широтой.

Необходимость мобильности обучающихся, которой требует Болонский процесс, переход на многоуровневую систему подготовки специалистов подчеркивают актуальность и острую необходимость в развитии ключевых компетенций, широкой дополнительной подготовки в различных областях, что всегда было сильной стороной российской и советской высшей школы. По нашему убеждению, одной из доминант в этом вопросе является страноведческая подготовка. В конце прошлого столетия удалось преодолеть полосу отчуждения, которая стала причиной последствий Второй мировой войны. «Железный занавес», о котором говорил Уинстон Черчилль, пал между Россией и Западом не только в экономическом, военном, культурном плане, но и в сфере образования. И, несмотря на растущую отчужденность, которая появилась в начале 2014 года между нашим государством и ЕС, в сфере образования пока этого нет, и есть все основания полагать, что не будет.

Многoletний опыт преподавания автором статьи курса «Страноведение Германии» показал, что добиться хороших результатов можно лишь в том случае, если у обучающихся есть необходимый минимум базовых знаний по таким разделам, как государственное устройство, система политических партий, избирательное право. Недостаточное число часов, отводимых на курс страноведения (которое постоянно сокращается), весьма неглубокий запас «страноведческих» знаний студентов первого курса, полученных в общеобразовательной школе, побудил нас предложить студентам старших курсов дисциплину по выбору: «Политическая система немецкоязычных стран». Эта дисциплина включает следующие темы:

1. Государственное устройство Федеративной Республики Германии;
2. Государственное устройство Федеративной Республики Австрии;
3. Государственное устройство малых немецкоязычных стран: Швейцарский Союз/Швейцарское Сообщество, Великое Герцогство Люксембург и княжество Лихтенштейн;
4. Избирательное право в ФРГ, Австрии и Швейцарии и права граждан;
5. Политические партии: история создания, роль ведущих политических партий в современной истории;
6. Массовые организации, как общественные, так и узкопрофессиональные.

Мы уделяем особое внимание таким терминам и понятиям, как законодательная и исполнительная власть, глава государства, парламент: нижняя и верхняя палаты, правящая коалиция. Парламентская или президентская республика, мажоритарный и пропорциональный принцип, законодательный орган, исполнительный орган, федеральные и земельные (кантональные) органы власти, коммунальная власть и т. п. Форма проведения занятия достаточно свободна. Студентам разрешается задавать вопросы преподавателю в ходе лекции, высказывать свое мнение, выражать несогласие или сомнение, что зачастую приводит к живой дискуссии. Обучающиеся знакомятся с оригинальными документами по разным разделам, с биографией выдающихся политических деятелей этих стран, например: Конрада Аденауэра, Гельмута Шмидта, Вилли Брандта, Бруно Крайского, Курта Вальдхайма и др. Особый интерес студентов вызывает разговор о состоянии отношений этих государств с Российской Федерацией и политическая ситуация в той или иной стране. Практически со всеми темами связана история вступления этих стран в ООН, Совет Европы и ЕС, участие их политических партий в Европарламенте.

После окончания данного курса каждый раз проводится анонимное тестирование, которое обязательно включает среди прочих следующие вопросы:

- Нужен ли такой курс?
- Что нового Вы узнали?
- Что вызвало у Вас особые трудности?
- Какие термины или понятия Вы так и не смогли усвоить или понять?

На вопрос, нужен ли такой курс, мы, как правило, получаем ответ: «Да, нужен обязательно». Введение такого курса позволяет преподавателю, который хорошо знает каждого студента, его пристрастия, увлечения, успешно проводить индивидуальную работу, которая является целенаправленной. Благодаря этому удастся добиться достаточно эффективного устранения некоторой «пустоты» и пробелов в знаниях студентов. Курс значительно расширяет кругозор обучающихся, их языковой потенциал, словарный запас, учит их находить и осуществлять межпредметные связи, качественно улучшает межкультурную компетенцию и компетентность. Особенно важна эта дисциплина для тех, кто видит себя в будущем в школе или любом другом образовательном учреждении, потому что новые знания и методология такого курса помогут им в перспективе создать свою программу или элективный фа-

культативный курс при углубленном изучении иностранного языка с одаренными учащимися или учениками-исследователями. Этого требует новый «Закон об образовании в Российской Федерации», принятый Государственной Думой.

После нескольких лет преподавания дисциплины по выбору «Политическая система немецкоязычных стран» выявилась острая необходимость сообщить нашим студентам сведения по основным разделам истории страны/стран изучаемого языка. Введение ЕГЭ заставило многих учащихся в школе уделять особое внимание и проявлять усердие при изучении лишь некоторых школьных предметов. Отмена вступительных экзаменов в вузы значительно снизила, а иногда и полностью отбила интерес к мировой истории, а также и к отечественной истории у тех, кто видел себя студентом факультета иностранных языков. История как предмет для многих перестала существовать. Чтобы как-нибудь восполнить пробелы или ликвидировать, насколько это было возможным, полное незнание исторических фактов и событий у студентов, нами был разработан курс лекций под общим названием «Узловые моменты немецкой истории в контексте мировой и общеевропейской». Данный курс был предложен студентам как дисциплина по выбору. В течение двух лет студенты выбирали эту дисциплину, и у нас накопился некоторый опыт ее преподавания.

Даже этих двух лет хватило для того, чтобы понять невысокую эффективность предложенного курса, хотя все студенты, за исключением одного, очень высоко отзывались о нем, были единодушны в том, что такой курс нужен и актуален. Им было «очень интересно, увлекательно и полезно знакомиться с историей». Однако все, за немногим исключением, «утонули» в океане фактов, дат, имен; не смогли «переварить» всю массу материала. Тогда было решено: необходимо узнать у обучающихся мнение о том, что могло бы быть предложено в качестве альтернативы прослушанному курсу. Совместными усилиями была выработана структура, объем и содержание, а также название новой дисциплины, «Новая и новейшая история Германии». Назовем ее основные темы:

1. Влияние Великой французской буржуазной революции на Германию;
2. Распад Священной Римской Империи германской нации, Германия в эпоху наполеоновских войн, Отечественная война немецкого народа;
3. Раскол Германии, борьба за единую Германию;

4. Вторая Империя;
5. Германия в Первой мировой войне;
6. Ноябрьская революция и Веймарская республика;
7. Национал-социалистский режим, Германия во Второй мировой войне;
8. Раскол Германии после Второй мировой войны. Объединение Германии;
9. Германо-российские/советские отношения в новейшее время.

Чтение лекций сопровождалось демонстрацией документальных фильмов на немецком языке, что весьма положительно сказалось на развитии навыков аудирования, значительно расширило запас политических терминов и словесных клише. Это документальные фильмы самого последнего времени из серии «Spiegel TV» и учебные фильмы для всех, кто интересуется историей Германии. Приведем названия некоторых: «История Пруссии», «Столетний юбилей столицы германского государства Берлина», «Так Гитлер пришел к власти», «Брат и сестра Шолль – борцы за свободу Германии», «20 июля 1944 года», «Падение Берлинской стены». Те студенты, кто проявил особый интерес, получили для самостоятельной работы аудио- и видеоматериалы, а также некоторые документы по новейшей истории Германии на немецком языке. После таких дисциплин по выбору у многих студентов появилось желание заняться более глубоким изучением отдельных разделов немецкой истории, более подробно познакомиться с историей немецкой государственности. Хотя первоначальный курс «Германская история в контексте общеевропейской и мировой истории» пришлось переделывать, часть студентов заинтересовалась темой немецкого города в процессе его становления и развития. Мы разработали также небольшой по объему (12–15 часов) факультативный курс для учащихся классов гуманитарного профиля общеобразовательной школы под названием «Немецкий город: история и современность», взяв в качестве примера всемирно известный город Лейпциг.

Выбор этого города объясняется тем, что название происходит от поселения древних славян «липцка/либцка», что ведет к русскому названию «Липецк». На этой территории до VIII века жили славяне, а еще и потому, что с этим городом связаны имена многих великих немцев, история книгопечатания, международные ежегодные ярмарки, а Петрозаводск связывают с Лейпцигом экономические и торговые отношения. В 1813 году под Лейпцигом произошла «Битва народов», где русские и немецкие солдаты плечо к плечу вместе сражались против

армии Наполеона. В этом приложении к основному курсу можно было получить обширные сведения по истории появления и развития ярмарок, о создании и развитии Европейского университета, о Реформации в Германии, о Великой крестьянской войне, познакомиться с системой городского самоуправления, понять фразу «Германия – страна ремесленников», познать в подробностях «Лейпцигскую музыкальную пирамиду». Такой факультативный курс успешно провела несколько лет тому назад в гимназии № 37 г. Петрозаводска для апробации материалов своей дипломной работы студентка немецкого отделения КГПА Москалева А. Д.

Необходимо сказать, что в анкете, которую мы предлагали после окончания курса, практически все слушатели говорили, что только теперь они поняли, что история – интересная и очень нужная для филолога наука. Большая часть опрошенных студентов – студенты английского отделения. Некоторые из них выбрали для своих дипломных работ темы, которые оказались связанными с прослушанными курсами. Например: «Немецкий федерализм на примере Свободного государства Бавария», «История социальной политики немецкого государства», «Сокращения в немецком языке ГДР», «Г. Белль и Л. Копелев», «Становление немецкого города на примере Ганзейского Союза», «Лингвострановедческий лексикон по Австрии».

Еще одна дисциплина по выбору, о которой необходимо сказать, имела название «Немецкие нравы и обычаи», но постепенно трансформировалась в «Нравы и обычаи, праздники, национальная кухня немцев». Мы предусмотрели эту дисциплину не только для студентов немецкого отделения, но и для студентов английского отделения факультета иностранных языков. При чтении курса «Страноведение Германии» на английском отделении мы убедились в том, что значительная часть студентов проявляет живой интерес к быту немцев, их нравам, обычаям, им интересна немецкая музыка и литература. Этот список тем может быть продолжен и дальше. Тематика определяется составом и интересами студентов, а иногда и временем.

С учетом собственного опыта студента филологического факультета Ленинградского государственного университета, где студенты по выбору посещали лекции преподавателей других отделений и даже других факультетов, а также на основе опыта многих западных и американских университетов, и требованиям Болонской Конвенции, была составлена программа дисциплины, о которой идет речь. В этом случае нам помог пример немецкого коллеги, доктора педагогических наук Дитмара Лоха

из университета города Билефельд, который предлагал свой курс по выбору «Государственное устройство французской республики» студентам сразу трех факультетов. Исходя из сказанного выше, наш курс был предложен студентам двух отделений. В дальнейшем, если появиться в этом необходимость, его можно предложить и студентам некоторых гуманитарных факультетов ПетрГУ и слушателям Открытого Университета, поскольку культурологическая направленность курса делает его востребованным и актуальным не только для студентов, изучающих иностранный язык, но и вызывает интерес у широкой аудитории: людей разного возраста и разных социальных групп.

Четыре года преподавания данной дисциплины (2009–2013 гг.) полностью подтвердили, что она интересна для студентов: число записавшихся на этот курс было 38–40 человек. Принимая во внимание то обстоятельство, что студенты английского отделения составляют большую часть слушателей, было решено говорить не только о немцах, но и об австрийцах, иногда даже и о швейцарцах. Памятуя о сложностях с избытком информации, с которыми пришлось ранее столкнуться при чтении курса немецкой истории, был тщательно отобран фактический материал, а также продумана тематика. Этот курс был значительным по объему: 48 часов. Он включал следующие разделы-модули:

I. Праздники. В этом разделе предусмотрены темы:

1. Зимние праздники немцев, австрийцев и швейцарцев.
2. Весенние праздники немцев, австрийцев и швейцарцев.
3. Летние праздники немцев, австрийцев и швейцарцев.

В этом разделе уместно и необходимо было указать на существенные различия в ряде случаев в традициях протестантов и католиков, а также и на региональные несхожести и нестыковки, т. е. когда и даты не совпадают, и названия отличаются, да и ритуальные церемонии не похожи друг на друга.

II. Нравы и обычаи. Кухня. Этот раздел состоит из тем:

1. Национальная кухня немцев и австрийцев.
2. Культура жилья у немцев, австрийцев и швейцарцев.
3. Культура быта немцев и австрийцев.
4. Семейные праздники протестантов и католиков: общность и различия.

5. Духовные ценности всех трех народов.

Здесь широко представлен иллюстративный материал, короткие киносюжеты, визуальные материалы о Рождестве, ярмарках, городах, па-

мятников культуры, ссылки на личные впечатления; всем желающим предлагается целый ряд рецептов блюд национальной кухни.

Нами была также предложена программа для организации и проведения факультативного или углубленного курса по названной теме в рамках школьной программы по немецкому языку, а также методические рекомендации по проведению различных внеклассных мероприятий в школе. Например, «Немецкое Рождество», «Немецкая Пасха», «Немецкая Троица», «Немецкий город» и др. Будущий учитель может вместе с учащимися испечь немецкий штоллен, угостить учеников швабскими пельменями «маульташен», супом с клецками по-австрийски, гороховым супом с копченостями, селедкой по рецепту Бисмарка. Таким образом, осуществляется выход в сферу дополнительного и неформального образования.

В заключение хочется сказать, что расширение и углубление курса «Страноведение Германии» дисциплинами по выбору, о которых шла речь выше, способствует лучшему усвоению практического немецкого языка, развивает многие мыслительные процессы, углубляет лингвострановедческие компетенции и компетентности. Так, выпускница 2011 года Алена К. в своем письме с гордостью сообщила, что благодаря курсу «Страноведение Германии», знает Мюнхен лучше многих его жителей. Официальная переводчица МГЦ «Москва» Вера Ч. удивляла на официальных переговорах немецкую сторону знаниями некоторых провинциальных подробностей и умением легко ориентироваться в реалиях международных отношений.

Таким образом, курсы, подобные этому, могут быть эффективно использованы на разных уровнях непрерывного образования.

Использованная литература:

1. Календарные обычаи и обряды в странах Зарубежной Европы. В 4-х т. Изд.: Наука. М. 1973–1983.
2. Приказ от 11.02.2002 № 393 О концепции модернизации российского образования на период до 2010г. // Вестник образования. 2003. Март.
3. Сборник учебно-методических материалов кафедры немецкого языка. Вып. 6. Изд.: КГПА. Петрозаводск, 2009. 92 с.
4. Сборник учебно-методических материалов кафедры немецкого языка. Вып. 4. Изд.: КГПУ. Петрозаводск, 2007. 112 с.
5. Die Bundesregierung – Personen, Aufgaben, Arbeitsschwerpunkte. Herausgeber: Presse und Informationsdienst der Bundesregierung. Bonn. 2009. 80 S.
6. Deutschland: Tatsachen. Herausgeber: Auswertiges Amt, Abteilung Kommunikation. Berlin, 2008. 544 S.

7.Oesterreich. Konkret. Daten und Fakten. Bundespressdienst: Oesterreich. 2009. 73 S.

8.Die Schweiz in der Vielfalt. Ausgabe 2005–2006. Herausgeber: Halwag Kuemmerly Frei AG und Praesenz Schweiz PRS. 49 S.

9.Deutsche Geschichte in 3 Baenden. VEB Bibliographisches Institut Leipzig. 1967.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОТКРЫТОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПЕТРГУ: ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО КУРСА «ПРАВОСЛАВИЕ В РОССИИ»

Ружинская И. Н.

Аннотация: на примере цикла занятий «Православие в России» в статье исследуются возможности такой вариативной формы непрерывного образования, как просветительские курсы. Созданный в рамках «Открытого университета» ПетрГУ, данный вид обучения ориентирует слушателей на получение образования в течение всей жизни. Автор подтверждает это данными анкетирования, произведенного среди обучающихся. Мониторинг полученных сведений позволяет выявить мотивацию, приоритетные интересы слушателей, их тематическую предпочтительность в рамках «ожидаемое – достигнутое». Учитывая специфику курса «Православие в России» и его связь со смежными гуманитарными циклами Открытого университета, автор изучает перспективные возможности просветительской деятельности ПетрГУ. Материал статьи содержит анализ двух циклов курса «Православие в России» с теоретической, практической и методической стороны. Статья иллюстрирована разработками прикладного характера: тематическим планированием занятий, приоритетными видами деятельности, что может быть использовано специалистами непрерывного образования для оптимальной организации преемственности всех его уровней.

Ключевые слова: непрерывное образование, просвещение, православие, мотивация, духовность, мировоззренческая парадигма, субъектный опыт, диалогичность.

LIFELONG EDUCATION AT THE OPEN UNIVERSITY: «THE RUSSIAN ORTHODOXY» COURSE (PETROZAVODSK STATE UNIVERSITY)

Ruzhinskaya I.

Abstract: using «The Russian Orthodoxy» course as an example, the author discusses the opportunities of an educational course as a form of lifelong education. This form of studying was developed at the Open University of Petrozavodsk State University to focus participants on education throughout the life. The author proves this by the questionnaire results held among course students. The survey also revealed motivation, primary interests, and preferences of topics among course participants in the context of their expectations and achievement.

Considering the specifics of the course «The Russian Orthodoxy» and its relation to the allied humanities courses offered by the Open University, the author examines prospective opportunities of educational practice at Petrozavodsk State University. The paper analyzes two periods of the discussed course from theoretical, practical, and methodological perspectives. The supporting material (a plan of the topics to be covered, priority activities) may be used by lifelong education specialists to develop an effective continuity of educational stages.

Keywords: lifelong education, education, Orthodoxy, motivation, spirituality, worldview paradigm, subjective experience, dialog.

Рубеж XX–XXI вв. сделал нас свидетелями масштабных изменений всех сфер мирового сообщества. Одни, вспомнив древнюю китайскую мудрость «Не дай вам бог жить в эпоху перемен», впали в состояние растерянности и повышенной тревожности. Другие оценили этот период как время «открытости», стимул к личностному росту, шанс к реализации новых возможностей. В ответ мировое образовательное пространство предложило обществу идею образования на протяжении всей жизни. Как показала практика, непрерывное образование – идеальная стартовая площадка для участия в формировании новых познавательных путей [1, с. 20]. Однако непрерывное образование – это не только повышение профессиональной квалификации, это просветительство, своеобразный «свет» в пространстве «непознанного». Чрезвычайно важно, что ключевыми принципами реализации такого образования стала не только непрерывность, но всемерная «открытость», т. е. достижение максимальных социальных эффектов, адекватность сложностям окружающего мира. Для многих людей зрелого и пожилого возраста такие условия открытости стали возможностью преодоления тотального

непонимания стремительно меняющегося бытия [2]. Закономерно, что поиск путей, сближающих образование с потребностями общества, предъявил новые требования ко всем субъектам образовательной деятельности, особенно к университетам. Вузы с их интеллектуальным, научно-техническим и административно-организационным потенциалом оказались наиболее мобильными в плане реализации социально-образовательных программ. Эта сфера деятельности, получившая название «третьей миссии» университетов, подразумевала не только новые направления работы, но и новые целевые аудитории социально-образовательного пространства [3, с. 7–17].

Активным участником реализации социально-образовательной активности в профессиональной и общекультурной сферах является Петрозаводский государственный университет. На сегодняшний день это крупнейший многофункциональный классический университет Европейского Севера России, чья деятельность направлена на создание системы обучения, адекватной сложностям окружающего мира. Пример тому – реализация на базе ПетрГУ масштабного проекта «Открытый университет». Созданный в 2010 г. по инициативе ректора, профессора А. В. Воронина и при непосредственном руководстве О. Р. Левиной, проект призван способствовать организации проведения дополнительных просветительских и образовательных услуг для широких слоев населения, способствующих укреплению общественной активности ПетрГУ [4]. На сегодняшний день Открытый университет организует чрезвычайно важный пакет социально значимых курсов и дает новые возможности для непрерывного образования, принятого Программой стратегического инновационного развития ПетрГУ в 2012 г. [5]. Представляется важным, что реализация данных инициатив делает вуз не только образовательным и научно-исследовательским центром, но и просветительским.

Современная российская действительность свидетельствует об огромной востребованности просветительских программ. Сегодня можно наблюдать не только большое разнообразие форм просветительского движения (клубы, центры, объединения), традиций просвещения (общество «Знание»), но и концептуальных основ программной деятельности просветительства (религиозные, светские). При всей значимости миссии просветительских организаций, их деятельность разрознена, сопряжена с объективными трудностями финансового, кадрового, технического характера и нуждается в консолидированных усилиях со стороны государства и общества. На сегодняшний день в правовом пространстве

России отсутствует единый закон, регламентирующий просветительскую деятельность в стране. Отдельные направления этой работы отражены в законодательных актах международного, общероссийского, регионального и локального характера. Например, Модельный закон «О просветительской деятельности»¹, «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности граждан России»², «Национальная доктрина образования в Российской Федерации»³, закон «Об образовании».⁴ В этих документах стратегические цели образования тесно увязываются с перспективами социально-экономического и духовно-нравственного развития страны, с возможностью получения образования на протяжении всей жизни человека. Как показывает практика, наиболее реальной формой сочетания непрерывного образования с просветительством имеет именно образовательное пространство вузов [6].

Поскольку просветительство несет на себе бремя социальных функций (образовательную, информационную, разъяснительную, идеологическую, консультативную), то система просвещения сегодня представляется государством как составная часть всего образовательного комплекса страны. В ее основе совокупность просветительских программ, проектов, учреждений и организаций, чутко реагирующих на запросы целевой аудитории. Тематика просветительских курсов Открытого университета ПетрГУ свидетельствует, что среди предпочтительных тем слушателей доминируют циклы историко-культурной направленности. Подобные приоритеты объяснимы целым рядом обстоятельств. С одной стороны, это характеризуется доминантами культуры самого непрерывного образования [7]. С другой стороны – находится во взаимосвязи с самим характером целевой аудитории, где преобладают лица зрелого и пожилого возраста. Рефлексия ранее приобретенных ими знаний позволяет признать факт «незнания» многого и о многом, а интеллектуальная

¹ Постановление Межпарламентской Ассамблеи государств-участников содружества независимых государств от 07 декабря 2002 № 2015 «О модельном законе "О просветительской деятельности"». URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865093> (доступ 25.06.14).

² Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности граждан России. М., 2009. 24 с.

³ Национальная доктрина образования в Российской Федерации. //Специализированный образовательный портал «Инновации в образовании» URL: <http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm> (доступ 25.06.14).

⁴ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (доступ 25.06.14).

мобильность, воспитанная академической школой советского времени, демонстрирует активную жизненную позицию в продолжении обучения.

Казалось бы, обилие современных информационных ресурсов должно удовлетворить запросу любого социума. Отнюдь. Есть целый комплекс тематических блоков, которые трудны для самостоятельного постижения при отсутствии субъектного опыта в данной сфере и требуют гармоничного сочетания теоретических основ с практическими формами познания. Яркий пример тому – религиозные темы. Интерес к подобной тематике среди слушателей Открытого университета ПетрГУ инициировал появление в 2011–2012 гг. просветительского курса «Православие в России» по наиболее востребованным для аудитории темам. Концептуально курс стал частью гуманитарного блока, включавшего занятия: «История мировых религий» (к. филос. н. О. С. Мартыанова), «Великие музеи мира» (к. филос. н. В. Н. Семеновкер), «Дворцовые перевороты в истории России» (к. ист. н. А. И. Бутвило), «Моя родословная» (авторский коллектив кафедры архивоведения и специальных исторических дисциплин и сотрудников Национального Архива Республики Карелия). Такой подход предполагал, что слушатели получают комплексное представление о теоретических и практических основах изучаемых циклов. Значительным подспорьем в подготовке и проведении цикла «Православие в России» стала преподавательская деятельность автора (учебные курсы «История России», «История православия на Европейском Севере России»), его научные приоритеты в данной области, а также практическая деятельность на клиросе православного храма города.

Как показала практика, при подготовке курса, связанного с религиозной тематикой, чрезвычайно важно учитывать специфику целевой аудитории. Феномен интереса лиц зрелого и пожилого возраста к вопросам религии сегодня изучается очень активно [8; 9]. С одной стороны, учить взрослых людей вообще проще, ибо они знают, что хотят изучить, где применить полученные знания и самостоятельно выбирают образовательный маршрут [10]. С другой стороны, мировоззренческие установки прошлого накладывают определенный отпечаток на восприятие религиозных тем. При богатстве жизненного опыта многие боятся показаться «невеждами» в религиозных вопросах, испытывают психологический дискомфорт при формулировке интересующего их вопроса. Поэтому таким людям зачастую сложно общаться со священнослужителем, а есть и те, кто приобрел негативный опыт современного сектант-

ства. Поколение сегодняшних слушателей подобных курсов – люди, в чьих семьях религиозный опыт оказался прерван, а сакральные традиции утеряны. Тем не менее, это социально активные, высоконравственные, очень начитанные люди с глубоким уважением к православной культуре.

Либерализация религиозных отношений в стране совпала для данного социума с активным внутренним поиском: изучением смыслообразующей основы бытия, идентификацией самосознания с духовным опытом предков. Этот процесс всегда носит очень личностный характер, но зачастую наталкивается на «дезориентацию» информационного пространства и, как следствие, сопровождается растерянностью и безверием человека [11, с. 13]. В этой связи неформальное образование открывает широчайшие возможности для преодоления препятствий, самоидентификации в религиозном пространстве. Помимо гибкого информационного сопровождения, больших технических возможностей здесь присутствует очень важная составляющая – педагогическая поддержка, актуализирующая внутренние ресурсы человека при встрече с «другим» миром [12]. В этой связи от преподавателя подобных просветительских курсов требуется предельная деликатность, глубокое знание теории и практики освещаемых тем, применение микрогрупповых форм работы ситуативной направленности, широкое использование всех типов исторических источников, понимание психологической специфики работы в возрастных аудиториях.

С целью оптимизации обучения преподавателем курса «Православие в России» был осуществлен мониторинг участников цикла обучения⁵. Как показали данные анонимного анкетирования, 80 % обучающихся – лица старше 50-ти лет, преимущественно не работающие пенсионерки, располагающие свободным временем и активным желанием к посещению занятий. В этой связи представлялось важным осуществить религиозную диагностику данной целевой аудитории. В критерии анализа были включены параметры: религиозный опыт, религиозные предпочтения, религиозные знания, религиозная мотивация и т. д. В результате обработки данных получены следующие результаты:

— 75 % слушателей курсов назвали себя людьми «верующими» (без уточнения религиозной принадлежности к какой-либо конфессии);

⁵ Мониторинг проводился автором в мае 2012 г. среди 32 слушателей курса «Православие в России». Примеры вопросов даны в приложении к статье.

— 95 % обучающихся отметили приоритет выбора курса «Православие в России» своим «интересом к православию»; при этом половина указала на «отсутствие религиозного опыта», некоторые признались в «непонимании происходящего в храме»;

— 15 % из ответивших на вопросы «имели отрицательный религиозный опыт» (агрессия сект, грубость со стороны прихожан православного храма);

— 60 % опрошенных заявили, что крещены в православной вере (без указания времени крещения), но интересно, что при этом большинство из них сознались, что в храм «ходят редко»; действительно воцерковленными (по критерию приобщения к таинствам исповеди и причастия) из группы православных можно признать не более 8 % лиц. При всей субъективности общероссийской статистики на этот счет⁶, данные достаточно типичны;

— 10 % участников опроса не принадлежат к какой-либо конфессии, но высказались, что в перспективе «хотелось бы принять крещение».

В ходе разработки концепции курса «Православие в России» возникла стратегия сочетания двух циклов занятий:

1-ая группа – по истории православия в России с древнейших времен до наших дней: первые сведения о православии в землях восточных славян, православие в Киевской Руси, Московии, Московском государстве, Российской империи, судьбы православия в СССР и на территории постсоветского пространства, православие в современной России: тенденции развития;

2-ая группа – по практике православия:

— особенности православной архитектуры (типология храмов, специфика посвящений, эволюция храмостроительства в России, православная архитектура на Европейском Севере);

— внутреннее устройство православного храма, значения символики;

— семь таинств в православии (происхождение, смысл, символика, действия);

— православная обрядность (богослужебная, символическая, житейская);

⁶ Православный журнал «Нескучный сад». Режим доступа: <http://www.nsad.ru/articles/vsego-desyat-procentov> (доступ 25.06.14).

— православная книжность (типология книг, примеры, характер использования, обзор православной книжности редкого фонда из библиотеки ПетрГУ⁷);

— православная иконопись (типология, иконописные школы, техники, эволюция иконописи);

— песнопения в православном богослужении (виды распевов, место в богослужении, эволюция церковной музыки, пение в старообрядческом храме).

В зависимости от характера темы преподаватель использовал разнообразный информационный ресурс: видео-источники, аудио-материалы, текстовые ресурсы и т. д. По ходу занятий осуществлялось сочетание лекционных форм работы с практическими, отводилось время для ответов на вопросы аудитории в групповом или индивидуальном порядке. При групповых формах работы рассматривались типичные ситуативные примеры. Тематика перспективных занятий сообщалась заранее, что давало возможность слушателям самостоятельно подготовить минимальный информационный запас и продумать проблематику вопросов. Итоговое занятие автор курса предложил провести в выездном формате, что позволяло участникам курсов применить полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. Преподавателем был разработан автобусный маршрут экскурсии «Православные храмы Петрозаводска» с посещением сакральных объектов города, во время которой желающие могли задать вопросы священнику Святодуховской церкви иерею Андрею (Суханову).

Автор курса «Православие в России» не ставил перед собой задачу определения «коэффициента полезного действия» проведенных занятий — слишком специфично все в подобных просветительских встречах: формат, тематика, аудитория. Тем не менее, цикл был достаточно длительный по времени, большинство его участников посетило все занятия, а высказываемые мнения могли быть полезны во многих случаях: как просветительский опыт Открытого университета, как перспективный пример неформального образования в данной целевой аудитории, как возможность реализации вузом «третьей миссии» в конкретных условиях наших дней. Учитывая данные обстоятельства, автор курса разработал комплексный мониторинг для изучения мнения целевой аудитории, прошедшей обучение по курсу «Православие в России». Предложенный

⁷ Обзор уникальных экземпляров богослужебной литературы был произведен заведующей Сектором редкой книги библиотеки ПетрГУ Светланой Викторовной Новожиловой.

формат занятий 95 % слушателей оценили на «отлично». Среди недостатков было сказано: «плохо слышу», «встречаются непонятные слова», «некоторые темы хотелось разобрать глубже», «хотелось бы больше времени для занятий». Оценивая эффективность курса, большинство посетителей отмечали его наглядность, полезность, доступность, прикладной характер. Многие заметили, что преодолели робость при обсуждении данных тем: «было не стыдно спрашивать», «появились мысли, надеюсь, появятся действия». Все опрошенные в итоге высказались за продолжение занятий курса и сами предложили приоритетную тематику: «Православные праздники», «Православные монастыри России», «История православия в Карелии», «Православие в сравнительной характеристике с другими христианскими конфессиями». Для организаторов Открытого университета ПетрГУ было чрезвычайно важным, что среди мнений слушателей были и такие, которые оценили эффективность социальной миссии вуза в проведении подобных встреч: «радуется, что в нашем университете есть просветительские курсы в вопросах веры».

Трудно сказать, какой смысл придавали наши слушатели трактовке самого термина «просветительство» в начале обучения и по окончании занятий. Прекрасно образованные, эти люди выросли на лучших образцах русской классической литературы: «Просветить не значит научить, или наставить, или образовать..., но всего насквозь высветлить человека во всех его силах»⁸. Хочется верить, что для кого-то просвещение – возможность знакомства с духовным опытом предков, расширение своего культурного кругозора, а кто-то, возможно, станет «светильником» веры и причастником Света Христова. В любом случае, пример Открытого университета ПетрГУ – это не только реальное свидетельство социальной востребованности просветительских циклов. Данный опыт – это зримое партнерство государства и вуза в реализации проблем духовного и социально-культурного развития населения.

Использованная литература:

1. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи. СПб., 2009. 90 с.
2. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1.

⁸ Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями//Гоголь Н. В. Духовная проза. М., 1992. С. 71.

[Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=1941> (дата обращения 25.06.14).

3. Игнатович Е. В. Реализация «третьей миссии университета» в ПетрГУ: состояние, перспективы развития // Непрерывное образование: опыт Петрозаводского государственного университета: Сб. науч. ст. Петрозаводск, 2013. 175 с.

4. Положение об Открытом университете ПетрГУ. Официальный сайт Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.petrstu.ru/Structure/open_university.html (дата обращения 25.06.14).

5. Программа стратегического развития, принятая на 2012–2016 годы «Университетский комплекс ПетрГУ в научно-образовательном пространстве Европейского Севера: стратегия инновационного развития». Официальный сайт Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://petrstu.ru/Structure/NewsPaper/2004/1105/7.htm> (дата обращения 25.06.14).

6. Гуторов В. А. Политическое образование, демократизация и роль университетов в современной России // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. М., 2008. С. 162–181.

7. Колесникова И. А. Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 1(5). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2261> (дата обращения 25.06.14).

8. Ашкинази Л. А. Измерение религиозности // Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: Материалы IV Всероссийского социологического конгресса. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ssars.ru/files/File/congress2012/part29.pdf> (дата обращения: 25.06.2014).

9. Чумакова Д. М. Методики диагностики религиозности личности // Современная психодиагностика в изменяющейся России: Материалы Всероссийской научной конференции. Челябинск, 2008. С. 107–108.

10. Элсдон К. Т. Образование взрослых: достижения, проблемы // Перспективы. 1986. № 3. С. 51–63.

11. Павлова О. В. Социально-дидактические аспекты непрерывного образования взрослых // Человек и образование. 2011. № 1. С. 13–16.

12. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=1943> (дата обращения 25.06.14).

Приложение
Анкета слушателя курса «Православие в России»
Сведения о курсе (нужное выделить или дополнить)

1. Слушателем какого этапа курсов вы являетесь:
 - Второго (продолжаю занятия с 2011 года)
 - Первого (начал занятия в 2012 году)
2. Что побудило Вас выбрать занятия данного курса? _____
3. Смог ли предложенный курс реализовать Ваши ожидания:
 - Полностью
 - Частично
 - Не реализовал
4. Сформулируйте результативность проведенных занятий:

5. Какие темы Вам удалось посетить:
 - Все темы
 - «История православия в России»
 - «Архитектура православного храма»
 - «Православная иконография»
 - «Православные таинства»
 - «Православная книжность»
 - «Православная обрядность»
 - «Православные песнопения»
6. Какие темы Вам наиболее запомнились, почему?

7. Какие темы вызвали у Вас затруднение при восприятии, почему?

8. Что следовало бы изменить для улучшения курса?

9. Есть ли целесообразность в продолжении занятий курса:
 - Нет
 - Не знаю
 - Да, мне бы хотелось ознакомиться с _____
10. Оцените эффективность курса в предложенном формате:
 - Отлично
 - Хорошо
 - Удовлетворительно
 - Неудовлетворительно, следует обратить внимание на недостатки _____

Сведения о себе

1. Род деятельности:
 - Пенсионер (работаю)
 - Пенсионер (не работаю)
 - Работаю
 - Студент
 - Без работы
2. Возраст:
 - До 30-ти лет
 - 30–50 лет
 - Старше 50-ти лет
3. Пол:
 - Мужчина
 - Женщина
4. Отношение к религии:
 - Верующий
 - Атеист
 - _____
5. Отношение к православию:
 - Крещен, но в храм не хожу
 - Крещен, но в храме бываю редко
 - Крещен, в храм хожу часто
 - Причащаюсь Святых Таин
 - Не крещен, но в храме бываю
 - Не крещен, но православие интересно только с культурной стороны
 - Не крещен, но хотел бы
 - _____
6. Что вызывает у Вас затруднение в религиозном вопросе:
 - Отсутствие религиозного опыта
 - Отрицательный религиозный опыт
 - Не понимаю происходящего в храме
 - Не знаю, что делать во время церковных действий
 - Скептицизм, ирония при восприятии
 - Не могу общаться со священником
 - Религиозное навязывание извне
 - _____
7. Какую помощь религиозного свойства Вы бы хотели получить:

СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СХЕМАТИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА»

**Бабакова Т. А.
Петухова И. С.**

Аннотация: Статья посвящена проблеме использования схематической наглядности в дисциплине «Социальная защита детства». На основе анализа требований ФГОС к результатам обучения студентов направления «Социальная работа» с целью систематизации и обобщения знаний студентов по вопросам социальной защиты детства и развития их информационной компетентности предлагается использовать структурно-логические схемы в образовательном процессе. Представлены варианты структурно-логических схем с обоснованием их содержательной основы. Предложены способы применения структурно-логических схем как наглядного средства обучения на лекционных занятиях, а также как средства организации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: схематическая наглядность, социальная защита детства, структурно-логическая схема, информационная компетентность, подготовка специалистов по социальной работе в вузе.

THE USE OF SCHEMATIC VISUALIZATION IN TEACHING THE COURSE «CHILDREN'S SOCIAL WELFARE»

**Babakova T.
Petukhova I.**

Abstract: the article discusses the use of schematic visualization in teaching «Children's Social Welfare» course. Based on the analysis of the Federal State Education Standards, the authors suggest using structural and logical schemes in educational process. It aims to classify and summarize students' knowledge on children's social welfare and develop their information competence. The paper presents several structural and logical schemes with the justification of their content. The authors also propose the ways to apply the schemes as visual learning tools at the lectures, as well as the methods of organizing students' self-studying.

Keywords: schematic visualization, children's social welfare, structural and logical scheme, information competence, training social work specialists at university.

Социальная защита детства в современном мире является одним из факторов экономического, социального, культурного развития общества, представляет основу социальной политики государства. Под системой социальной защиты детства понимают систему осуществляемых обществом и его официальными структурами организационных, правовых, финансово-экономических, социально-психолого-педагогических мероприятий по обеспечению гарантированных условий жизни, поддержания жизнеобеспечения и гармоничного развития семьи и ребенка с целью удовлетворения их потребностей и интересов.

В решении проблем социальной защиты детства существенную роль призваны выполнять квалифицированные специалисты по социальной работе в сфере защиты социальных прав и гарантий детей, понимающие сущность и владеющие содержанием социальной защиты детства. Студенты направления «Социальная работа» получают соответствующую теоретическую подготовку, изучая дисциплину «Социальная защита детства». Однако вопросы научно-методического обеспечения подготовки студентов по данной дисциплине являются недостаточно изученными. В частности, наблюдается фрагментарность знаний студентов, недостатки в установлении логических связей при усвоении информации, что требует поиска путей преодоления указанных недостатков.

Одним из средств повышения качества знаний будущих специалистов в сфере социальной защиты детства представляется использование схематической наглядности в процессе освоения дисциплины. Как известно, применение схематической наглядности не только обеспечивает лучшее запоминание информации за счет включения зрительной памяти студентов, но и содействует систематизации и обобщению их знаний. Кроме того, составление и использование схем является полезным видом самостоятельной работы, так как требует перекодировки информации, что способствует развитию у студентов навыков работы с информацией, повышая их информационную компетентность. Под информационной компетентностью понимается способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий.

В статье представлены примеры структурно-логических схем по названной дисциплине с обоснованием их содержания, а также варианты их использования в учебном процессе. Использование принципа наглядности в системе обучения в высшей школе способствует сочетанию конкретного с абстрактным, рационального с иррациональным,

теоретических знаний с практической деятельностью. Под схематической (символической) наглядностью понимаются изображения, отражающие существенные признаки, характеристики, связи предметов или явлений. К этому виду наглядности относятся таблицы, схемы, диаграммы, графики. На них отображаются систематизированные знания об определенных теоретических идеях, структуры системы социальной защиты детства, соотношения величин и понятий, зависимости между определенными параметрами. Далее в статье рассматриваются способы использования структурно-логических схем при обучении студентов дисциплине «Социальная защита детства».

Структурно-логическая схема – это модель, отражающая основное содержание изучаемого объекта и являющаяся ориентировочной основой действий. Структурно-логическая схема по конкретному информационному блоку содержит ключевые слова и фразы, расположенные в определенной логической последовательности, отражая некоторую целостность. К основным функциям структурно-логической схемы относят: гносеологическую, ориентировочную, контролирующую.

Структура деятельности преподавателя по составлению структурно-логической схемы включает в себя следующие действия:

- 1) Определение назначения структурно-логической схемы и содержания информационного блока, для которого должна быть составлена схема.
- 2) Выделение совокупности наиболее существенных и значимых элементов информационного блока.
- 3) Определение логической последовательности предъявления элементов информационного блока.
- 4) Выбор варианта оформления структурно-логической схемы.
- 5) Конструирование структурно-логической схемы.

Дисциплина «Социальная защита детства» преподается студентам по основной общеобразовательной программе подготовки магистров по направлению 040400.68 «Социальная работа» по программе «Организация и управление в социальной работе» в Петрозаводском государственном университете с 2012 года на первом году обучения и входит в обязательную часть профессионального цикла. Курс «Социальная защита детства» дополняет знания студентов, полученные ими в процессе освоения других дисциплин в сфере оказания социальной помощи семье и детям.

Целью освоения дисциплины «Социальная защита детства» является формирование у студентов специальности «Социальная работа» целостного представления о системе социальной защиты детства, позволяю-

Тематический план дисциплины «Социальная защита детства» включает в себя следующие разделы: сущность системы социальной защиты детства; основы правовой защиты ребенка в Российской Федерации; детское призрение в России: становление и развитие системы; монополия государства на социальную политику в отношении детей; социальные службы для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; социальная защита детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья; социальная защита детей-беспризорников; социальная защита несовершеннолетних правонарушителей; семья как субъект социальной защиты. Далее в статье представлены и охарактеризованы разработанные в процессе исследования схемы. Основные понятия, используемые в дисциплине «Социальная защита детства», могут быть отражены в схеме «Сущность системы социальной защиты детства: основные понятия» (рис. 1).

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ

Социальное обеспечение

Социальная помощь

Социальное обслуживание

Социальная работа

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА СЕМЬИ И ДЕТСТВА

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА

Права ребенка

Ребенок

Семья социального риска

Социальная защита

Социальная защита населения

Социальная политика

208

защиты детства, например, «права ребенка», «ребенок» и др. Схема «Сущность системы социальной защиты детства» может быть дополнена и другими понятиями. Взаимосвязи дисциплины «Социальная защита детства» с другими дисциплинами учебного плана специальности схематически отражена на рис. 2. Дисциплина «Социальная защита детства» тесно связана со следующими дисциплинами учебного цикла: «Социология управления», «Педагогика», «Психология», «Введение в специальность», «Социальная педагогика», «Основы социальной работы», «Социальная политика», «Управление социальными системами».

Рис. 2. Взаимосвязи дисциплины «Социальная защита детства» с другими дисциплинами учебного плана специальности

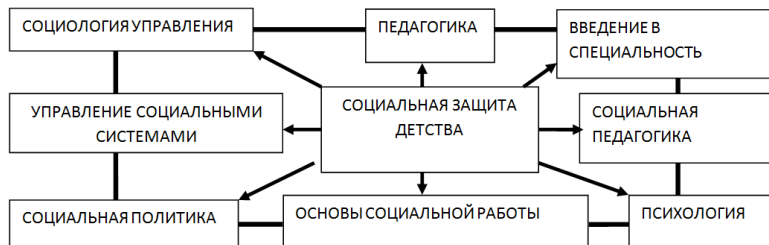


Схема «Монополия государства на социальную политику в отношении детей» (рис. 3) основывается на социальной политике государства, ее принципах, опирается на решение существующих проблем в сфере социальной защиты детства и включает в себя направления реализации социальной политики в отношении детей.

Рис. 3. Монополия государства на социальную политику в отношении детей



Социальная политика включает в себя защиту уровня жизни; помощь самым бедным слоям; помощь в случае безработицы; политику социального страхования, минимальной заработной платы; развитие образования, охрану здоровья, окружающей среды.

В сфере детства могут быть названы следующие проблемы: недостаточная эффективность имеющихся механизмов обеспечения и защиты прав и интересов детей; высокий риск бедности детей; распространенность семейного неблагополучия, жестокое обращение с детьми; низкая эффективность профилактической работы; неравенство между субъектами Российской Федерации; социальная исключенность уязвимых категорий детей; нарастание рисков, связанных с распространением информации, представляющей опасность для детей; отсутствие действенных механизмов обеспечения участия детей в общественной жизни.

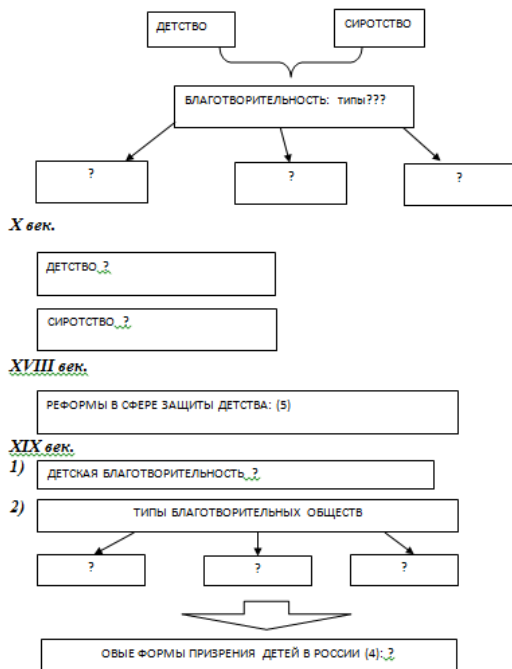
Ключевые принципы социальной защиты детей в Российской Федерации: 1) реализация основополагающего права каждого ребенка жить и воспитываться в семье; 2) защита прав каждого ребенка; 3) максимальная реализация потенциала каждого ребенка; 4) сбережение здоровья каждого ребенка; 5) технологии помощи, ориентированные на развитие внутренних ресурсов семьи, удовлетворение потребностей ребенка; 6) особое внимание уязвимым категориям детей; 7) обеспечение профессионализма и высокой квалификации при работе с каждым ребенком и его семьей; 8) партнерство во имя ребенка.

Наконец, реализация социальной политики в отношении детей включает в себя следующие направления: семейная политика детства-сбережения; доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей; здравоохранение, дружественное к детям и здоровый образ жизни; равные возможности для детей, нуждающихся в особой заботе государства; создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественно-го к ребенку правосудия.

Раздел «Детское признание в России: становление и развитие системы» в изучаемой дисциплине может быть выбран для самостоятельного изучения студентами дисциплины. Так, студентам можно предложить заполнить схему, которую преподаватель дисциплины заранее подготовил в качестве задания для самостоятельной работы студентов. В схеме оставлены пустые поля и расставлены знаки вопросов для самостоятельного заполнения студентами. Например, тема «Мирское и обще-

ственное призрение на Руси X–XVIII вв.» может выглядеть так, как показано в схеме (рис. 4).

Рис. 4. Мирское и общественное призрение на Руси X–XVIII вв.



Сущность и содержание социально-педагогического подхода и обеспечение прав защиты семьи раскрываются через содержание следующих тем: роль социального педагога в образовательном учреждении, содержание социально-педагогической деятельности (схема 7), работа с ребенком «группы риска», направления социально-педагогической работы в образовательном учреждении, структура работы по сопровождению проблемных семей, формы индивидуального сопровождения ребенка.

На рис. 5 в форме схемы отражены основные функции социального педагога.

Особенности социально-педагогической работы с ребенком отражены на схеме (рис. 6). Такая деятельность включает в себя следующие направления: работа с семьей, работа с «трудными детьми», организационная деятельность, охранно-защитная деятельность, предупредительно-профилактическая деятельность. Структура работы по сопровождению проблемных семей включает в себя диагностику, проектирование социально-педагогической поддержки, мониторинг и коррекцию.

Рис. 5. Роли социального педагога в образовательном учреждении

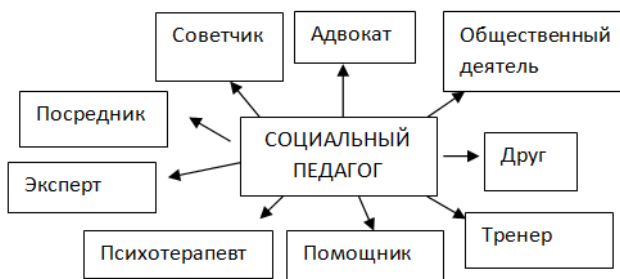
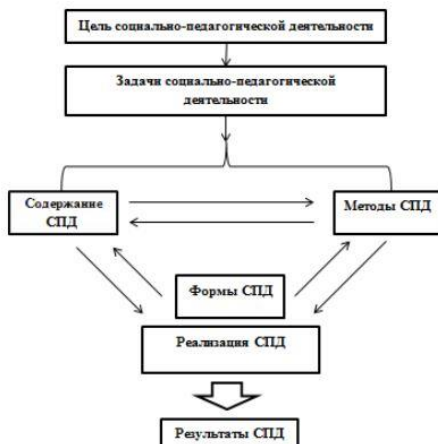
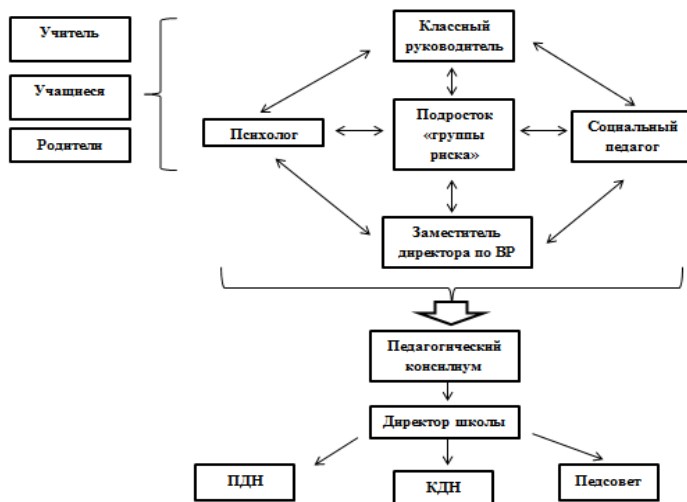


Рис. 6. Содержание социально-педагогической деятельности





Таким образом, одним из средств повышения качества знания и развития информационной компетентности студентов при изучении дисциплины «Социальная защита детства» могут служить структурно-логические схемы. Структурно-логические схемы могут составляться преподавателем и использоваться как средство наглядности, а также применяться для организации самостоятельной работы студентов над содержанием учебной дисциплины при частичном заполнении схем или как вариант полностью самостоятельного составления схем.

Использованная литература:

1. О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Указ Президента Рос. Федерации от 6 июня 2012 г. № 761. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/400890/> (дата обращения: 24.06.2014).

ПРИМЕНЕНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ» КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Бабакова Т. А.
Щекина И. В.

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования деловых игр в обучении студентов направления подготовки «социальная работа». На основе анализа содержания и качества подготовки студентов обосновывается значимость деловых (ролевых) игр в подготовке бакалавров социальной работы и возможная их тематика. Приводится детальная авторская разработка ролевой игры «Центр социальной помощи семье и детям», реализованной в рамках дисциплины «Технология социальной работы». Разработка выполнена на основе взаимосвязанных игровой и имитационной моделей обучения и включает в себя 3 основных этапа: организационный, этап непосредственной реализации и рефлексии. Статья может быть полезна для преподавателей высших и средних профессиональных учебных заведений, а также для студентов, изучающих педагогику высшей школы.

Ключевые слова: деловая игра, ролевая игра, контекстное обучение, активное обучение, центр социальной помощи семье и детям.

THE USE OF ROLE PLAYING IN TEACHING «SOCIAL WORK TECHNOLOGY» COURSE AS A METHOD OF INCREASING STUDENTS' PROFICIENCY

Babakova T.
Shchekina I.

Abstract: the article examines the use of role-playing games in teaching social work students. Based on the analysis of content and quality of students' instruction, the authors justify the importance of role-playing games and outline the possible topics. The paper presents an in-depth authors' lay-out of the game «Centre of Social Assistance to Families and Children». The game interrelates playing and imitation models of learning and includes three stages: preparation, implementation and reflection. The article may be useful for teachers of higher and secondary technical education institutions, as well as for students studying pedagogy.

Keywords: role-playing game, context learning, active learning, center of social assistance to families and children.

Вопрос кадров в социальной сфере на протяжении долгого времени не теряет своей остроты вследствие многих причин. Одних потенциальных работников не устраивает размер заработной платы, другие не видят гармоничного баланса между интенсивностью работы и ее оплатой, третьим не хватает навыков практической работы. Выпускники вуза, получая степень бакалавра или магистра социальной работы, имеют обширную теоретическую базу знаний, однако не в полной мере представляют организацию и реализацию практической социальной работы в учреждении. Поэтому при устройстве на работу в социальные службы выпускникам приходится осваивать новые знания, умения и навыки, которые зачастую расходятся с их представлением о сфере социального обслуживания. Это вынуждает их проходить долгий адаптационный период на новом рабочем месте или же искать работу, не связанную с предоставлением социальных услуг. Одним из факторов, усугубляющих проблему, является сокращение практических часов в образовательных стандартах. За краткие периоды практики студенты не успевают полноценно ознакомиться с деятельностью учреждений, предоставляющих социальные услуги населению, попробовать свои силы в качестве специалиста по социальной работе с конкретными клиентами.

Многие авторы сходятся на мысли, что современная образовательная система уже не справляется с возрастающими запросами общества. Причиной этому А. А. Вербицкий называет сложившийся подход к организации учебной деятельности. Традиционное обучение предполагает более пассивную роль ученика или студента, он скорее объект педагогического воздействия, нежели полноправный субъект. Преподаватель при таком подходе также ограничен рамками передачи известной информации, формируя определенные умения и навыки, не создавая при этом условия для развития обучающихся как творческих личностей [4, с. 23].

Сегодня все большее признание получает контекстное обучение – обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Одной из наиболее распространенных форм такого обучения является деловая игра – форма воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда [4, с. 24].

Деловые игры и другие игровые формы организации учебной деятельности уже достаточно давно применяются на разных уровнях системы профессионального образования. Ученые отмечают, что деловые игры особенно продуктивны, когда их содержанием являются сложные структуры деятельности, конфликты и проблемы, альтернативные ситуации и решения, различные нововведения [3, с. 80].

Логично предположить, что для будущих бакалавров социальной работы может стать полезным применение деловых игр в дисциплине «Технология социальной работы», где студенты, проигрывая определенные ситуации в конкретных учреждениях социальной помощи, смогут опробовать применение различных технологий социальной работы. Деловые игры позволяют реализовать имитационную модель обучения, которая является переходной к организации учебно-профессиональной деятельности студентов в период производственной практики. Необходимо отметить, что внедрение метода ролевых игр полностью не решит проблему недостатка практики у студентов, однако сможет внести свой вклад в развитие профессиональной компетентности будущих бакалавров и магистров социальной работы.

Анализ литературных источников и практики подготовки студентов по направлению «социальная работа» показывает целесообразность разработки и реализации деловых игр в учебном процессе. В настоящей статье представлено решение следующих задач: обоснование необходимости применения деловых игр в подготовке социальных работников; разработка содержания и технологии реализации конкретной игры на занятиях со студентами; опытная проверка и выявление эффективности организации деловой игры.

Сегодня создано множество деловых игр, классифицировать которые можно по различным основаниям. Наибольший интерес представляет типология деловых игр по методологии проведения, где среди различных видов представляется ролевая игра, в рамках которой каждый участник имеет определенное задание, или роль, которую он должен исполнить в соответствии с заданием. Таким образом, ролевая игра является одной из разновидностей деловой игры и сходна с ней по структуре и содержанию.

Структуру игры обуславливают взаимосвязанные игровая и имитационная модели. Имитационная модель представляет технологию целостной профессиональной деятельности, либо ее крупных фрагментов, сохраняя условия и пространственно-временную динамику производственного процесса [3, с. 75]. В игровой модели отражены реальные

профессиональные отношения – роли, должностные функции, способы взаимодействия, обязанности и интересы работников. Иными словами, в деловой и ролевой игре ведущую позицию занимают предметный и социальный контексты, создающие условия, максимально приближенные к профессиональной деятельности. В деловой игре участники выполняют квазипрофессиональную деятельность, имеющую черты как учения, так и труда. Следовательно, логично разделение педагогических и игровых целей, на достижение которых направлена реализация игры.

В реализации деловой игры выделяют 3 основных этапа: организационный, непосредственной реализации и рефлексии. Организационный или подготовительный этап включает в себя объект и предмет игры, сценарий – описание в словесной и/или наглядной графической форме предметного содержания, выраженного в характере, времени и действиях игроков [9, с. 98], комплект ролей и функций игроков, правила игры и систему оценивания результатов. Этап завершается созданием документа, содержащего в себе методическое обеспечение игры: ее цели, направленность и содержание, указание на сферу применения, предмет, этапы и последовательность игровых действий; методику подготовки и проведения игры; набор форм бланковой и другой документации, принятой на производстве или в организации, а также специально созданные игровые документы [9, с. 98].

Название второго этапа – «непосредственная реализация» – говорит само за себя. На этом этапе происходит реализация игр, которые делятся на 2 вида: ручные и с использованием возможностей новых информационных технологий. Технические средства выбираются в зависимости от целей и содержания и должны содержать все необходимое программное обеспечение.

На третьем, завершающем, этапе происходит оценка игры как ведущим, так и самими участниками. Немаловажно включать в игру роли экспертов, разработав для них критерии оценивания игрового процесса. Как правило, ход игры при качественной методологической проработке не требует постоянного вмешательства ведущего: он наблюдает и по мере необходимости координирует игровой процесс. Оценка игры выполняет одновременно обучающую и воспитывающую функции.

На основе анализа содержания дисциплины «Технология социальной работы» и качества освоения данной дисциплины студентами выявлено, что они недостаточно хорошо представляют работу различных социальных служб. Этим обоснован выбор темы ролевой игры «Центр социальной помощи семье и детям». Ее педагогические цели связаны с получе-

нием целостного опыта выполнения будущей профессиональной деятельности, формированием коммуникативных компетенций, приобретением опыта взаимодействия будущих специалистов, совместного принятия решений, а также с формированием творческого профессионального мышления, познавательной и профессиональной мотивации.

Для выявления знаний студентов по дисциплине на подготовительном занятии был проведен срез знаний по темам «Социальная работа с семьей» и «Социальная работа с инвалидами». Направления среза знаний были выбраны совместно с преподавателем, ведущим дисциплину, для возможности сравнения знаний студентов о социальной работе с различными категориями населения. Вопросы были направлены на проверку знаний о понятийно-категориальном аппарате, социальных проблемах указанных категорий населения, законодательной базе социальной работы, учреждениях социальной помощи, действующих в г. Петрозаводске, а также самом механизме социальной работы, этапах и конкретных действиях специалистов.

Из 25 студентов, принявших участие в проверочной работе, никто не ответил полностью верно на все вопросы. Наибольшие затруднения вызвали вопросы о социальных услугах, предоставляемых в социальных службах. На этот вопрос в разделе о социальной работе с семьей и детьми верно ответили 8 человек из 24, а в разделе о социальной работе с инвалидами – 12 человек. Сложными для студентов оказались и вопросы о законодательстве, однако законы, на которых основана социальная работа с инвалидами, были освоены намного лучше, чем законодательство, регламентирующее работу с семьей. Еще один проблемный вопрос – этапы работы как с семьей, так с и инвалидами. Этапы и механизм работы с этими категориями населения студентами также усвоены слабо. Только 3 человека правильно ответили на этот вопрос в части работы с инвалидами, а в части работы с семьей практически все студенты написали общие этапы технологии социальной работы, не конкретизируя их по отношению к описываемой группе. Трудности вызвал вопрос о понятиях. Многие студенты стараются определить одно понятие через другое, синонимичное, однако не раскрывают сути вопроса. Практически половина студентов заменяет понятие «социальные услуги» понятием «технология социальной работы».

Подавляющее большинство студентов оценивает свои знания по работе с обеими категориями населения на «удовлетворительно». Так, по социальной работе с семьей только 6 студентов поставили бы себе оценку «хорошо», 1 человек «отлично», 2 человека «неудовлетвори-

тельно», и 1 человек затруднился с ответом. Самооценка студентов не отражает реальной ситуации. По мнению преподавателя, обучающиеся, поставившие себе «неудовлетворительно», заслуживают высшей оценки, а студент, оценивший свои знания на «отлично», правильно ответил всего на 3 вопроса.

В блоке «Социальная работа с инвалидами» 7 человек поставили себе «хорошо», 1 – «неудовлетворительно» и 4 затруднились с ответом.

Таким образом, у студентов выявлены существенные пробелы в знаниях по исследуемым блокам. Вопросы, оказавшиеся для студентов наиболее сложными, были разобраны сразу после проведения среза знаний.

На том же занятии студентам был предложен план игры и роли, которые им предстояло разыграть. Предложенная игровая ситуация имитировала день открытых дверей в Центре социальной помощи семье и детям, на котором сотрудники организации представляют свою работу потенциальным клиентам, а по окончании презентации члены неблагополучных семей обращаются к специалистам за помощью. В рамках ролевой игры было предусмотрено создание модели Центра, оказывающего социальные услуги семьям и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении.

Предполагалось, что Центр состоит из 2 отделений, в каждом из которых работают: заведующий отделением, 2 специалиста по социальной работе и социальный педагог. Между студентами распределились роли директора центра, заместителя директора, 2 заведующих отделениями, 4 специалистов по социальной работе, 2 социальных педагогов, членов семей, имеющих социальные проблемы (14 человек), 2 «независимых экспертов», которые на каждом этапе игры оценивали работу участников, используя критерии:

- была ли решена проблема;
- были ли допущены ошибки при решении проблемы.

На этом же занятии студенты получили персональные задания. «Руководитель Центра» и «Заместитель руководителя» получили задание придумать название Центра, его цель и задачи, направления деятельности, представить законодательные акты, на которых основана деятельность Центра, подготовить презентацию о работе Центра, представить должностные обязанности заведующего и его заместителя. Данным участникам был предложен раздаточный материал для подготовки: уставы действующих центров социальной помощи семье и детям г. Сегежа и г. Беломорск, руководство по качеству МУ «Центр социальной помощи семье и детям» г. Сегежа, список нормативных докумен-

тов, в соответствии с которыми функционирует Центр, руководство по организации работы системы контроля указанного Центра, а также их должностные инструкции. «Заведующие отделениями» и «Сотрудники» получили задание подготовить презентацию отделений, определив их цели, функции, предоставляемые услуги, целевые категории граждан, а также представить должностные обязанности. Они получили в качестве раздаточного материала должностные инструкции и реестр муниципальных услуг МУ «Центр социальной помощи семье и детям» г. Сегежа.

Студентам, выбравшим роли «Члены семей, имеющие социальные проблемы» было дано задание разработать игровые ситуации и распределить роли внутри «семей».

Таким образом, на предварительном этапе студенты смогли восполнить свои пробелы в знаниях по социальной работе с семьей и инвалидами, а также ознакомились с такой педагогической технологией, как ролевая игра, и получили задания для ее проведения.

Второй этап – «Реализация игры». Студентами, принявшими на себя роли директора и заместителя директора Центра был разработан проект центра социальной помощи семье и детям «Древо жизни», среди основных направлений деятельности которого предложены: осуществление реализации права семьи и детей на защиту и помощь со стороны государства; развитие и укрепление семьи как социального института; улучшение показателей социального здоровья и благополучия семьи и детей, переживающих кризисные состояния.

Основные категории граждан, на помощь которым направлена работа Центра – семьи и дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении, а также будущие семьи.

«Специалисты Центра» презентовали клиентам направления деятельности отделений, социальные услуги и функции каждого специалиста в Центре.

По итогам представления экспертами были заданы вопросы: «Кем и по каким критериям оценивается работа Центра?», «Есть ли в Центре юрист и психолог, каковы их действия?», «С какими социальными учреждениями взаимодействует Центр?». На вопросы «сотрудники Центра» представили подробные ответы.

Во второй части игры активное участие принимали студенты, избравшие роли членов семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Было разыграно 3 ситуации, которые было необходимо разрешить «сотрудникам Центра».

Ситуация 1.

На прием к специалистам пришла семейная пара. Их дочь 15-ти лет прогуливает школьные занятия, хотя до этого училась хорошо. Учителя обратились к родителям, так как в школе невозможно установить контакт с подростком, а родители, в свою очередь, решили обратиться к специалистам.

«Специалисты» провели с «родителями» диагностическую беседу, в ходе которой выяснили, что «родители» в силу занятости проводят с дочерью слишком мало времени, они не знают, чем увлекается их ребенок, кто ее друзья. Так как без беседы с подростком уточнить проблемы семьи не представляется возможным, было решено выйти в школу, где обучается девушка и выяснить обстановку. «Родители» в свою очередь согласились, что могли бы проводить больше времени всей семьей.

«Специалистами» был разработан план работы с семьей:

1. Постановка «социального диагноза» – выяснение проблемы, беседа с подростком, беседа с классным руководителем и школьным социальным педагогом, составление акта обследования жилищно-бытовых условий семьи.

2. В случае подтверждения проблемы – закрепление за семьей специалиста, ведущего случай, применение различных технологий социальной работы, в зависимости от выявленных проблем – консультирование, социальная терапия, адаптация и другие. Необходимо привлечь все «сильные стороны» семьи и направить их на решение проблемы.

3. После разрешения трудной жизненной ситуации – профилактика возникновения социальных проблем и социальное сопровождение семьи в течение месяца.

«Независимые эксперты» подтвердили, что ситуация не разрешена в силу объективных причин, однако этапы работы определены верно, обязательна беседа с ребенком. По мнению «экспертов» специалисты слишком давили на родителей, обвиняя именно их в семейных проблемах, поэтому после комментария экспертов была проведена небольшая дискуссия об этических аспектах социальной работы.

Ситуация 2.

Проблемная ситуация: мать-одиночка с двумя детьми не имеет достаточных средств к существованию и обращается к специалистам за консультацией.

После беседы с клиенткой выяснилось, что она недавно пережила разрыв с мужем, поэтому доход семьи резко упал. Сама она зарабатыва-

ет немного, ее дохода не хватает на ее достойное существование вместе с детьми. Алименты бывший муж не платит, а женщина не знает, куда обратиться за их начислением. Дети после распада семьи конфликтуют с матерью, обвиняя ее в разрыве с отцом.

«Специалистами» были предложены следующие этапы решения проблемы:

1. Диагностический этап – выяснение реального наличия проблем, проведение обследования жилищно-бытовых условий, беседа с классным руководителем детей и социальным педагогом в школе.

2. При подтверждении проблем – оказание семье социально-правовых услуг, таких как консультации юриста, помощь в составлении иска на возмещение алиментов, помощь в сборе документов для материальной помощи. Необходимо проведение комплекса мероприятий, направленных на разрешение семейных конфликтов, работа психолога и социального педагога с матерью и детьми, проведение тренингов на укрепление семейных отношений. Было отмечено важным проведение профориентационной работы с матерью для повышения дохода семьи.

3. При улучшении ситуации – сопровождение специалистом по социальной работе в течение месяца и снятие семьи с учета.

По мнению «экспертов», специалисты обоих отделений работали грамотно, не оставив без внимания ни одну из проблем семьи.

Ситуация 3.

К специалистам обратилась за помощью семья – родители, имеющие 5-летнюю дочь. Отец давно злоупотребляет алкоголем, работает на заводе рабочим, мать не работает, дочка ходит в детский сад. Семья жалуется на финансовые проблемы и обращается за материальной помощью.

В процессе общения выясняется, что членами семьи не осознается проблема алкоголизма отца, мать также не осознает, что отсутствие у нее работы и, соответственно, заработной платы, негативно влияет на материальное положение семьи. Отец комментирует ситуацию, что он употребляет алкоголь только после работы, чтобы снять накопившийся за день стресс, и ребенок не видит его в состоянии опьянения. Мать отмечает, что она вынуждена ухаживать за ребенком и вести хозяйство, поэтому у нее нет времени для выхода на работу.

Специалистами был предложен следующий план работы с семьей:

1. Диагностика ситуации, направленная на подтверждение проблем, выявленных на первичной беседе, проведение акта обследования жилищно-бытовых условий семьи, беседы с педагогами в детском саду,

который посещает ребенок, с коллегами отца, по возможности, с соседями;

2. Мероприятия, направленные на осознание реальных проблем семьей, помощь психолога и юриста, помощь в сборе необходимых документов для возможности получения материальной поддержки. Социальное сопровождение семьи специалистом по социальной работе, заключение с семьей «договора» о взаимных обязательствах, которые необходимо выполнить для решения проблем. Отец может дать обещание обратиться к врачу по поводу алкозависимости, мать – найти приемлемую для нее работу и т. д. Необходимо назначить первоначально еженедельные, затем более редкие встречи со специалистом для совместной оценки и коррекции ситуации;

3. При улучшении ситуации, если видны качественные изменения в жизни членов семьи, завершение работы и снятие семьи с учета.

По мнению «независимых экспертов» специалисты не учли вариант отказа членов семьи от работы со специалистами. После этого группа пришла к выводу, что первоначальной задачей специалистов по социальной работе является проведение мероприятий по осознанию клиентом собственных проблем и налаживанию конструктивных партнерских отношений.

После окончания игры было проведено ее обсуждение по следующим вопросам:

- Интересна ли игра?
- Соответствует ли она реальным условиям действительности?
- Что можно было бы сделать иначе, если бы Вы играли еще раз?
- Какова польза игры?

Абсолютно все студенты нашли игру интересной, отметив, что ни на одном предмете им не предлагалась подобная форма работы. Совместно со студентами было выяснено, что игра отражает современные реалии социального обслуживания семьи и детей, студенты и ведущий поделились своим опытом прохождения практики в подобных учреждениях. Были еще раз обсуждены этапы и основные услуги, предоставляемые семье и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Студенты также отметили, что после игры им стали понятнее технологии социальной работы, они усвоили разницу между технологиями и услугами, а так же механизм работы с семьей.

Минусами в проведении игры были отмечены нехватка времени на подготовку и ограниченность игры одним занятием. Студенты предложили в проведении будущих игр затрачивать на них по 2 занятия

и менять местами «сотрудников» и «клиентов», чтобы все могли участвовать в разборе ситуаций.

В целом, студенты и ведущий отметили большую результативность игры и ее преимущество перед лекционными занятиями в профессиональных дисциплинах.

Результаты проведения игры свидетельствуют о том, что применение ролевых игр в дисциплине «Технология социальной работы» способствует повышению качества знаний студентов, формированию умений и развитию профессиональной компетентности, повышению интереса к образовательному процессу. Положительные отзывы студентов и преподавателя, ведущего дисциплину, это подтверждают. Студенты получили ответы на все свои вопросы, касающиеся темы «Социальная работа с семьей и детьми», и подтвердили, что подобная форма работы необходима в тех профессиональных дисциплинах, где основным объектом изучения являются механизмы социальной работы.

В деловых играх, используемых в учебном процессе, связь теории и практики обуславливается проблемным подходом к усвоению учебного материала, экспериментированием и конкретностью рассматриваемых ситуаций. Наличие обратной связи в ролевой игре, благодаря неоднократному проигрыванию различных ситуаций, позволяет студентам, анализируя результаты, накапливать опыт, обучаться и на каждом последующем этапе обучения принимать более эффективные решения.

Использованная литература:

1. Вербицкий А. А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квази-профессиональной деятельности студентов/А. А. Вербицкий//Проблемы педагогической психологии и психологического образования. С. 73–84.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС. 2004. 84 с.
3. Гудков В. А. и др. Деловая игра – основа обучения студентов в разработке эффективных управленческих решений/В. А. Гудков, С. А. Ширяев, А. А. Раюшкина, О. В. Устинова// Известия ВолгГТУ. С. 98–99.
4. Бабанова И. А. Деловые игры в учебном процессе/И. А. Бабанова// Научные исследования в образовании: прил. к журналу «Профессиональное образование. Столица». 2012. № 7. С. 19–24.
5. Вербицкий А. А. Деловая игра в компетентностном формате/А. А. Вербицкий//Вестник ВГТУ. 2013. Том 9. № 3.2. С. 140–144.
6. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения. Научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. М., РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2010. 52 с.

7. Вербицкий А. А. Парадоксы реформирования образования //Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Том 8. № 10.2. С. 4–7.

8. Вербицкий А. А. Педагогическая технология в контекстном обучении/ А. А. Вербицкий// Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. 2011. № 1. С. 53–60.

6. Вербицкий А. А. Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения/А. А. Вербицкий//Вестник МГТУ им. М. А. Шолохова. 2010. № 2. С. 51–56.

9. Дынина Н. В. и др. Учебные кейсы и деловые игры в ходе научно-педагогической практики магистров/Н. В. Дынина, Т. А. Матинова, О. А. Тамберг// Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии : науч.-практ. журн. 2009. № 1(1). С. 40–55

10. Иванов А. И., Куликова С. А. Деловая игра как оценочное средство реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании/А. И. Иванов, С. А. Куликова//Среднее профессиональное образование. 2012. № 7. С. 35–36.

11. Кононенко И. М. Ролевая игра как средство развития социально-психологической компетентности будущего специалиста/И. М. Кононенко// Вестник АГТУ. 2007. № 5 (40). С. 164–170.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Васильева Е. Г.

Аннотация: Статья посвящена описанию опыта использования технологии проектного обучения в практике обучения студентов направления подготовки «Бакалавр международных отношений» французскому языку как второму иностранному. Цель использования проектной технологии – совершенствование знаний по французскому языку, их актуализация в ходе научной студенческой конференции. Работа над проектом позволяет комплексно решать ряд образовательных задач, а именно: удовлетворить познавательный интерес студентов; целенаправленно проектировать свои действия по решению конкретных задач проектной деятельности; стимулировать самостоятельную работу, направленную на приобретение новых знаний по изучаемой проблеме и, как следствие, развить целый ряд компетенций.

Технология была использована при работе над темой «Путешествие по столицам регионов Франции», в которой приняли участие студенты 3-го курса

направления подготовки «Бакалавр международных отношений», подготовившие страноведческое исследование, посвященное столицам французских регионов. В качестве формы отчета были представлены доклады с презентациями на научной студенческой конференции. Использование данной проектной технологии показало ее эффективность в общекультурной и профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: проектная технология, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, иноязычная компетентность, познавательная активность.

PROJECT-BASED LEARNING IN TEACHING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

Vasileva E.

Abstract: the article describes the use of project-based learning in teaching French as a second language to students of «Bachelor of International Relations» program. Project-based teaching aims to improve the knowledge of French and actualize it in the course of student research conference. It allows teachers to meet a series of educational objectives: to satisfy students' cognitive interest; to design their own actions in order to address specific purposes of the project-based activity; to encourage self-study among students aimed to acquire new knowledge of the research subject and consequently develop a range of competencies.

Third-year students participated in the cross-cultural research called «The Journey to the Capitals of French Regions» using project-based technique and presented their reports at the student research conference. The use of the technique has shown its effectiveness for the general cultural and professional students' training.

Keywords: project-based teaching, competence approach, communicative competence, foreign language competence, cognitive activity.

Технология проектного обучения представляется весьма эффективной в общекультурной и профессиональной подготовке студентов направления «Бакалавр международных отношений». Ее применение становится особенно актуальным в условиях Болонского процесса, когда ставятся новые цели образования, ориентированные на подготовку специалистов, способных к самообучению и самообразованию на протяжении всего жизненного пути.

Данная технология обеспечивает реализацию компетентностного подхода в овладении иностранным языком и занимает одно из первых мест в процессе обучения французскому языку студентов-

международников Петрозаводского государственного университета. В частности, она была успешно использована в ходе изучения темы «Путешествие по столицам регионов Франции» студентами 3-го курса направления подготовки «Бакалавр международных отношений», изучающими французский язык в качестве второго иностранного. Следует отметить, что работа над проектом велась в период второго года изучения языка. Целью использования проектной технологии в данном случае стало совершенствование знаний по французскому языку и их актуализация в ходе научной студенческой конференции.

Работа над проектом позволяет комплексно решать ряд образовательных задач, а именно:

- удовлетворение познавательного интереса студентов;
- проектирование студентами своих действий по решению конкретных задач проектной деятельности;
- стимулирование самостоятельной работы, направленной на приобретение новых знаний по изучаемой проблеме и, как следствие, развитие целого ряда компетенций:

- **речевой компетенции** (функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности: умение понимать аутентичные французские тексты (аудирование и чтение), в том числе в рамках направления «Бакалавр международных отношений»; передавать информацию в связанных аргументированных высказываниях (говорение и письмо); моделировать свое речевое поведение с учетом специфики ситуации общения);
- **языковой компетенции** (овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темой, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях; увеличение объема знаний за счет информации профильно-ориентированного характера (в частности, терминологии);
- **социокультурной компетенции** (увеличение объема знаний о социокультурной специфике Франции, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике, а также умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты);
- **компенсаторной компетенции** (совершенствование умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе иноязычного общения);

- **учебно-познавательной компетенции** (развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению французским языком, повышать ее продуктивность, а также использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего в рамках выбранной специальности).

Кроме того, данная технология способствует процессу личностного роста студента, а именно:

- формирует навыки публичного выступления и самопрезентации;
- развивает и воспитывает способность к личностному самоопределению студентов, формирует активную жизненную позицию;
- развивает способность к сотрудничеству, в том числе в процессе межкультурного общения.

Под технологией проектного обучения в данном случае понимается система взаимосвязанных действий, условий, требований к субъектам педагогической деятельности, центральным элементом которой является создание проекта или образа будущего результата [1, с. 64]. В основе этой технологии лежат идеи американского философа и педагога Джона Дьюи об организации учебной деятельности по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. Обращаясь к родителям своих учеников, он выразил основную цель своей школы – «мини-общества» – следующими словами: «Путем проб, "делания", а не только обсуждения и теоретизации попытаться определить, в каком объеме и какого содержания должен подаваться ребенку действительно необходимый ему материал из областей знаний об окружающем его мире, о силах, действующих в этом мире, его историческом и социальном росте... создать ребенку условия для выражения себя в разнообразных художественных формах» [2]. Школа, по мнению, Дж. Дьюи, должна стать сообществом исследователей, экспериментальной лабораторией. Эти идеи остаются актуальными и для процесса обучения в современном вузе.

Проектная технология ставит студента в позицию субъекта учебной деятельности, когда он самостоятельно ставит перед собой учебную задачу, осуществляет учебные действия по поиску, отбору и систематизации необходимой информации, а также самостоятельно контролирует и оценивает полученные результаты. Проектная технология включает всебя реализацию последовательных, взаимообусловленных, целенаправленных этапов, подразумевающих активное взаимодействие студентов с преподавателем и друг с другом.

Таблица 1. Основные этапы технологии

Этапы	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
I. Запуск и погружение в проект	• формулирует проблему проекта • предлагает сюжетную ситуацию • объясняет цель и задачи проекта	• «вживаются» в ситуацию • уточняют и конкретизируют цели и задачи
Результат – актуализация темы проекта студентами, возникновение мотива познавательного интереса и осознание значимости участия в проекте.		
II. Организация деятельности	• распределяет студентов по парам • уточняет темы • планирует деятельность по решению задач проекта	• выбирают темы для самостоятельной работы • составляют план самостоятельной работы в рамках проекта
Результат – появление образа результата проекта (выступление с сообщением по теме и презентация PowerPoint).		
III. Осуществление деятельности	• наблюдает и контролирует работу студентов • советует, корректирует • консультирует	• выполняют исследование, поиск • работают с информацией • синтезируют и анализируют идеи • консультируются • оформляют проект
Результат – появление продукта проектной деятельности (сообщение и презентация).		
IV. Защита проекта и подведение итогов.	• организует конференцию • осуществляет экспертизу • оценивает	• представляют продукт проектной деятельности • демонстрируют новые умения и знания • осуществляют самооценку деятельности и результативности
Результат – появление новых знаний, умений, навыков.		

На I этапе студентам было предложено найти информацию об административном делении Франции, используя учебники по страноведению, лингвострановедческие словари, официальный сайт правительства Франции (<http://www.gouvernement.fr/>) и другие источники. Они узнали, что страна поделена на 27 регионов, из них 5 заморских; 101 департамент, из них 5 заморских; 342 округа; 4055 кантонов; 36 766 коммун. Углубление в содержание полученной информации позволило выделить тему «Un Tour de France des villes», которая затем стала темой секции французского языка на научной конференции студентов, аспирантов

и молодых ученых в ПетрГУ. Студентам было дано задание провести небольшое страноведческое исследование, посвященное столицам французских регионов. В качестве формы отчета было решено подготовить доклад с презентацией на научной студенческой конференции.

Таблица 2. Распределение времени на выполнение проекта:

Практическое занятие	Обсуждение проблематики, погружение в тему проекта, выявление подтем, обсуждение проблематики проектной деятельности
Фрагмент практического занятия	Выбор тем студентами для самостоятельной работы
4 учебных недели	Самостоятельный поиск информации, анализ и обработка; консультирование преподавателем через Интернет
3 учебных месяца	Организация еженедельного консультирования по составлению сообщений и презентаций; работа над техникой выразительного чтения
1 учебный месяц	Организационная работа: выбор критериев оценивания, разработка дизайна дипломов, подготовка культурной программы для гостей конференции
Научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых ПетрГУ (секция французского языка)	Выступления с докладами и презентациями

На II этапе студенты делятся на пары и выбирают столицу одного из французских регионов, который будут изучать. На зимних каникулах они занимаются поиском материала по этой проблематике. Ознакомление с собранной информацией позволило преподавателю помочь студентам сформулировать темы работ. В результате был очерчен такой **круг тем:**

1. Magnifique ville de Strasbourg classée patrimoine mondial de l'UNESCO.

2. Bordeaux, capitale mondiale du vin, ensemble architectural unique, ville vélotouristique.

3. Dijon: découvrez les secrets de l'ancienne capitale des ducs de Bourgogne.

4. Orléans: ville d'art et d'histoire.

5. Ajaccio, cité impériale et capitale de l'Île de Beauté.

6. Rouen, ville aux cent clochers, décorée de la Légion d'honneur.

7. Paris, ville lumière.

8. Toulouse, la «ville rose» ou la «cité des violettes».

9. Lille, capitale des Flandres.

10. Marseille: la cité phocéenne, une escale touristique au cœur de la Méditerranée

11. Lyon: carrefour de l'Europe mais destination touristique incontournable avant tout.

12. Partons à la découverte de Saint-Denis.

III этап – этап самостоятельной познавательной деятельности студентов при работе над темой. Здесь работа преподавателя сводится к контролю и коррекции через индивидуальные консультации в соответствии с графиком. В ходе консультаций идет активная работа по отбору и систематизации материала. Особое место отводится отработке навыков произношения и выразительного чтения. Также проводится тщательная работа по созданию презентаций. На учебных занятиях уделяется время языковой и психологической подготовке к публичному выступлению. Студенты тренируются в использовании речевых клише, важных для структуризации текстов выступлений, учатся реагировать на вопросы слушателей, оформлять раздаточный материал, комментировать слайды презентаций и видеоролики. Так, в процессе работы над проектом «Un Tour de France des villes» они вели тщательный отбор информации, поиск коротких, но содержательных видеороликов, ярких фотографий, любопытных и малоизвестных широкому кругу лиц фактов с тем, чтобы максимально емко, обстоятельно и выразительно представить главный город изучаемого региона.

На IV этапе студенты представляют продукт проектной деятельности, а именно, выступают с докладами, сопровождающимися презентациями. Данный этап включает также элементы анализа и оценивания результатов проектной деятельности. Для решения этой задачи было сформировано жюри, в которое вошли Гзавье Мартель, студент из Канады, Вероника Левкина и Илья Попов, студенты 2-го курса направления подготовки «Бакалавр международных отношений». Возглавила

жюри Клара Шезмартен, студентка из Франции. Участие носителей французского языка было особенно значимым, поскольку они внесли интригу в предстоящую оценку студенческих выступлений, а также обеспечили ее объективность. Для членов жюри были разработаны оценочные листы, содержащие критерии оценивания представленных докладов как результатов проектной деятельности.

Таблица 3. Оценочный лист

ФИО студента и название доклада	
Языковая компетенция 5/5	
Информативность 5/5	
Умение держать себя 5/5	
Качество и иллюстративность презентации 5/5	
Дополнения	
Общее кол-во баллов	

Кроме этого, всем участникам конференции была предоставлена возможность назвать имена тех, кто, на их взгляд, выступил наиболее успешно. Следует отметить, что мнение жюри и студентов практически полностью совпали. Жюри наградило лучших докладчиков призами. Все выступающие получили почетные грамоты.

В качестве **рефлексии** студентам было предложено ответить на вопрос: «В чем Вы видите результат своего участия в проекте?» Результаты использования проектной технологии оценивались по следующим критериям эффективности:

— *Степень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.* Показателем достаточно высокого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции стало качественное выступление на научной студенческой конференции в ПетрГУ, а также на студенческой конференции в Карельском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (2-е место).

— *Активность в исследовательской деятельности.* Активность в познавательной деятельности проявилась в самостоятельном поиске информации, анализе, обобщении и систематизации материала, готовности отвечать на вопросы по исследуемой проблематике. Студенты не

ограничились печатными материалами, а также подключили к разработке темы французских специалистов.

— *Качественные ответы на экзамене в летнюю сессию.*

— *Продолжение изучения французского языка в индивидуальном порядке по завершении учебного курса.*

Методами изучения процесса и результатов использования проектной технологии стали наблюдение, анализ и беседа. **Наблюдение** показало, что студенты проявили заинтересованность в исследуемой теме, использовали различные источники информации, взаимодействовали друг с другом. Следует отметить систему в работе студентов, их самостоятельность и творческий подход. Кроме этого был проведен **анализ** выступлений, представленных на научной студенческой конференции. В его основу были положены определенные критерии оценивания. Студенты подготовили оригинальные, целостные презентации, которые ярко проиллюстрировали тексты выступлений. Они уверенно держали себя, сумели грамотно прореагировать на заданные им вопросы. Вместе с этим, при ответах на вопросы были некоторые речевые недочеты, что, впрочем, можно объяснить небольшим количеством аудиторных занятий, отведенных на изучение второго иностранного языка. Консультации, проводимые вне учебных занятий, в значительной степени способствовали совершенствованию языковых навыков и умений.

Наконец, **беседа** по выявлению удовлетворенности студентов участием в проектной деятельности показала, что студенты смогли открыть в себе новые возможности, проявить себя в качестве самостоятельных, творческих исследователей, а также повысить мотивацию в изучении французского языка. Несмотря на то, что участие в конференции явилось завершением курса изучения второго языка, ряд студентов выразили желание продолжить овладение французским языком во внеурочной деятельности и выступить на конференции в новом учебном году. Участие в конференции повысило их самоуважение, чувство ответственности и дисциплинированность.

Вместе с тем, следует отметить, что основная трудность при использовании проектной технологии в работе со студентами, второй год изучающими французский язык в качестве второго иностранного, связана с тем, что у них пока нет достаточной языковой базы для работы с аутентичными материалами. Для решения данной проблемы преподаватель должен быть готов к проведению неоднократных консультаций – как индивидуальных, так и со всей группой. Таким образом, приступая

к применению проектной технологии, руководителю проекта важно понимать, что это будет достаточно трудоемкая работа.

В целом, анализ проделанной работы показывает, что проектная деятельность обеспечивает рост образовательного потенциала студента. Она представляет собой эффективное средство приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости. Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что методически продуманное использование технологии проектного обучения в практике обучения французскому языку как второму иностранному способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции, активизирует интерес к исследовательской деятельности, создает благоприятную атмосферу конструктивного общения студентов друг с другом и с преподавателем.

Использованная литература:

1. Педагогические технологии. Методические рекомендации. Под ред. проф. Т. А. Бабаковой. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2007. Педагогические технологии: Методические рекомендации / Под ред. Т. А. Бабаковой. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2007. (в соавторстве). 94 с.

2. Dewey J. The School and Society. – Chicago, 1900. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://books.google.com/books?id=4VaC7rPt1UC&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbv_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «БАКАЛАВРИАТ. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Войнова Ж. Е.

Аннотация: Статья посвящена проблемам обучения англоязычному общению бакалавров педагогического образования на основе использования текстов различных типов, а также рассмотрению *принципов и критериев отбора* страноведческих и краеведческих текстов и приемов работы с ними на занятии.

Учебный текст – основной источник страноведческой информации, который несет социокультурную, когнитивную, информационную и психологическую нагрузку. Страноведческая информация, составляя основу содержательной структуры текста, выступает в нем в виде определенной системы факторов, отбор и презентация которых обусловлены лингвистическими параметрами текста и его методической целесообразностью.

Целесообразно использовать *различные с точки зрения содержательного плана* тексты, в частности: а) тексты, ориентированные на собственную страну и ее действительность; б) тексты, отражающие действительность страны изучаемого языка во всем ее многообразии; в) интегрированный тип текста, относящегося к разным национальным культурам. Комплект предлагаемых текстов включает «тексты функционального характера», тексты художественных произведений, газетные и журнальные статьи, шутки, анекдоты, песни.

Функции текста: источник информации; постановка проблемы и предъявление различных точек зрения относительно ее решения; образец вербального поведения носителя языка в различных обстоятельствах.

Организация работы с предложенным текстом предполагает моделирование на его основе страноведческих, лингвистических, информативных, аналитико-компаративных, оценочных и поведенческих УРС.

Ключевые слова: обучение, иноязычное общение, иноязычная культура, страноведческие тексты, краеведческие тексты, речевые ситуации со страноведческой направленностью.

USING DIFFERENT TYPES OF TEXTS IN TEACHING ENGLISH COMMUNICATION TO BACHELORS OF EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGES

Voynova Zh.

Abstract: the article discusses teaching English communication to bachelors of education in foreign languages through the use of texts of different types. It also examines the principles and criteria for the selection of regional and cross-cultural texts and possible ways of using them in class.

An educational text is the main source of cross-cultural information with socio-cultural, cognitive, informational and psychological significance. Cross-cultural information provides the basis for the content text structure and appears in the form of a certain system of factors. The factors are selected and presented due to certain linguistic parameters of the text and its methodological expediency. It is advisable to use a variety of texts, in particular: а) learner's own culture related texts; б) target culture related texts in all their diversity; в) texts of integrated type related to the dif-

ferent national cultures. A set of suggested texts includes «functional texts», fiction, newspaper and magazine articles, jokes, anecdotes and songs.

The author lists the following functions of the texts: a source of information; problem stating and presenting different points of view with respect to its solving; an example of native speakers' verbal behavior in a variety of circumstances. Working with above-mentioned texts implies modeling cross-cultural speech situations of different types (linguistic, informative, analytic-comparative, evaluative and behavioral) in the language learning environment.

Keywords: teaching, foreign language communication, foreign culture, cross-cultural texts, regional texts, cross-cultural speech situations.

Россия присоединилась к Болонскому процессу, перешла на двухуровневую систему обучения: на деле это означает, что российские вузы получили возможность участвовать в разнообразных зарубежных проектах; что академическая мобильность как преподавателей, так и студентов значительно повысилась, что, несомненно, приведет к дальнейшим положительным и существенным изменениям в учебном процессе и подготовке высококвалифицированных специалистов. Для того, чтобы качество иноязычного вузовского образования существенно изменилось в лучшую сторону, необходимо пересмотреть содержание и программы преподавания иностранных языков, разработать принципиально новые методики обучения, в которых иностранный язык выступает не только как средство устного и письменного иноязычного общения, но и как средство получения новой, в том числе, профессиональной информации и средство познания культуры других стран.

Продуктивная организация обучения англоязычному общению играет важную роль и на практических занятиях со студентами-бакалаврами, получающими педагогическое образование по профилю «Иностранный язык» с целью подготовки учителей английского языка средней общеобразовательной школы, не только владеющих языком на высоком профессиональном уровне, но и достаточно глубоко знающих и понимающих англоязычную культуру. Процесс обучения иноязычному общению данной категории студентов станет более результативным, если будет организован как взаимосвязанное изучение иностранного языка и иноязычной культуры, при котором элементы культуры усваиваются в процессе специально смоделированной коммуникации с учетом их функционирования в общении. Так осуществляется аккультурация и социализация студентов, взаимосвязанное и взаимообусловленное развитие их ключевых компетенций и компетентностей [4], обеспечива-

ется реализация в учебном процессе основных языковых функций, учет родной культуры обучаемых.

Основной опорой, задающей тему иноязычного общения на занятии и обеспечивающей содержательность, информативность и языковое оформление высказывания, является текст. Под «учебным текстом» понимают «собственно текстовой материал, используемый в учебных целях и отвечающий лингвистическим, методическим и культурологическим параметрам» [2; с. 42]. Это основной источник страноведческой и краеведческой информации, который несет социокультурную, когнитивную, информационную и психологическую нагрузку. Страноведческая информация, составляя основу содержательной структуры текста, выступает в нем в виде определенной системы факторов, отбор и презентация которых обусловлены лингвистическими параметрами текста и его методической целесообразностью. Информация, содержащаяся в тексте, эксплицируется самим текстом и привлекается текстом из фонового знания получателя. Следовательно, в случае отсутствия соответствующих фоновых знаний часть содержащейся в тексте страноведческой информации может остаться невостребованной или неправильно понятой.

Отсюда вытекает необходимость целенаправленного формирования у обучаемых определенного объема фоновых знаний, причем на протяжении всего периода обучения языку. Страноведческие фоновые знания, содержащиеся в тексте, – это те сведения, которыми располагают все члены определенной языковой и этнической общности и которые неизвестны представителям другой культуры. Заметим, что изучающий ИЯ остается носителем своей собственной культуры, однако его фоновые знания обогащаются, приобретая элементы культуры страны изучаемого языка, тем самым как личность он в какой-то мере становится носителем мировой культуры и начинает лучше ценить и понимать собственную культуру. Фоновые знания присутствуют в языковом сознании носителя языка потенциально, они редко бывают выражены во внешней речи эксплицитно, их актуализация происходит в условиях специально по потребности: если в процессе слушания или чтения реципиент воспринимает слово, несущее страноведческую информацию. Актуализация фоновых знаний происходит не во внешнем плане (вербально), а на уровне установления смысловых связей между словами и смысловыми звеньями во внутреннем плане. «Одновременно с актуализацией вербального образа, актуализируется вербальная цепь его связей с другими словами, включая в действие процесс установления

смысловых связей, с учетом субъективной вероятности появления той или другой ассоциации [3; с. 32]. Если такая связь была в прошлом опыте, и она зафиксирована памятью, то установление связи равнозначно восприятию – понимание в этом случае протекает мгновенно» [3; с. 31].

Однако для изучающих ИЯ фоновые знания должны быть представлены в развернутом виде в форме, в том числе, и учебных текстов. Причем, чтобы образовались и отложились в долговременной памяти смысловые связи, лежащие в основе фоновых знаний, требуется активное взаимодействие обучаемых с информацией, подлежащей усвоению. Ведущими *принципами при отборе текстов*, содержащих страноведческую информацию, являются принцип аутентичности текстового материала, принцип культурологической насыщенности, принцип разнотипности и функциональности текстового материала и принцип единства темы, компонентов сферы устного общения и лексического наполнения [2].

Актуализация дефицита информации и последующая его ликвидация организуется, в частности, через чтение или аудирование оригинальных и аутентичных *культурологически насыщенных* текстов, описывающих иноязычную действительность. Вслед за О. Д. Вокуевой, «оригинальный текст» мы определяем как «любой текстовый материал, взятый из оригинального (созданного носителем языка) источника без изменений», а «аутентичный текст» как «оригинальный текстовый материал, предназначенный к использованию в определенных условиях обучения, способный служить реализации поставленных целей; это текст, выбор которого обусловлен целью обучения и ситуацией его использования на занятии по иностранному языку» [2; с. 42].

При отборе текстов важным фактором представляется *учет лингвистических и методических параметров отбираемых текстов* [2]. Среди лингвистических параметров важную роль играет структурная организация и содержательная цельность текста. Учет тезауруса реципиента, соответствие целям обучения, интересам и запросам обучаемых, адекватность по степени трудности уровню обученности студентов, возможность переноса содержания материала в речевую деятельность являются важнейшими методическими параметрами.

К культурологически насыщенным текстам относят «аутентичные тексты, главным образом, о стране изучаемого языка, содержащие информацию о способе бытия человека, характеризующем либо самого человека и способы его деятельности, либо то, что создано человеком, а также обладающие материалом для сопоставления с условиями дей-

ствительности родной страны, на базе которых возможно осуществление операций по вычленению, систематизации и воспроизводству культурологической информации». [2; с. 42] Очевидно, что при отборе культурологически насыщенного текста с целью его использования в процессе обучения иноязычному общению целесообразным представляется и учет его *культурологических параметров*, среди которых выделяются диахронический – отбор текстов, содержащих сведения как из истории страны изучаемого языка, так и из современной жизни, и функционально-стилистический параметр, предполагающий использование текстов разных типов, взятых как из исторических, так и из современных источников [2; с. 45]. Культурологический компонент текста особенно важен для изучения кумулятивной функции языка, когда речь идет о роли лексических единиц в презентации иного образа жизни.

Одним из действенных способов организации обучения иноязычному общению на практических занятиях со студентами, изучающими английский язык как специальность, может рассматриваться использование системы *текстов различных типов*, в том числе «текстов функционального характера»: рекламный проспект, брошюра, счет, меню, программа, афиша, художественное произведение, газетные и журнальные публикации, шутки и анекдоты, песенный материал.

Разнообразные типы текстов вербального и невербального характера предлагаются к использованию на занятиях по языку с целью организации коммуникативного взаимодействия студентов и повышения мотивации овладения иноязычной культурой, формирования социокультурной компетенции, увеличения лексического запаса.

Целесообразно использовать *различные с точки зрения содержания плановые* тексты, в частности: а) тексты, ориентированные на собственную страну и ее действительность; б) тексты, отражающие действительность страны изучаемого языка во всем ее многообразии; в) интегрированный тип текста, относящегося к разным национальным культурам.

В связи с тем, что понимание текста, отражающего иноязычную действительность, затруднено обилием реалий, малоизвестных пониманию читателя, выросшего в иной культурной среде, то в учебном процессе рекомендуется использовать тексты интегрированного типа, в которых сопоставляется культура двух стран. При этом получение страноведческой информации будет осуществляться не столько через непосредственное сообщение информации, сколько через формирование понятий

страны изучаемого языка путем сравнения с понятиями своей родной страны.

В среду реального межкультурного общения переносится не только информация, извлеченная из текстов и являющаяся основой реальной коммуникации с носителем языка, но и все навыки, умения и компетенции, приобретенные учащимися в процессе обсуждения полученной страноведческой и краеведческой информации и подготовки к осуществлению возможных актов межкультурной коммуникации. Это обуславливает выбор того или иного типа текста с учетом его лексического наполнения и сферы общения.

В этой связи на первый план выдвигается *критерий проблемности*, который предполагает постановку перед обучающимися мыслительной задачи, относящейся к стране или странам изучаемого языка. Чрезвычайно важен также *критерий страноведческой ценности и информативности*, обуславливающий создание такой системы текстового материала, при которой каждый отобранный текст занимает определенное место в ряду текстов, информирующих о стране изучаемого языка, а также предполагает определенную «дозировку» страноведческого материала.

Курс «Практика устной и письменной речи» в рамках направления подготовки «Педагогическое образование. Иностранный язык» (бакалавриат) на различных этапах обучения содержит *темы*, отражающие актуальные проблемы современности и *организованные в блоки* «Человек и его природа» и «Мир вокруг нас»: «Стиль питания русских, британцев и американцев», «Здоровый образ жизни», ««Спорт», «Образование в Великобритании, США и России. Профессия учителя. Роль учителя в современном обществе. Изучение иностранных языков», «Путешествия. Достопримечательности, обычаи и традиции англоязычных стран и России», «Политическое и государственное устройство Великобритании, США и России», «Театр. Кино. Музыка», «Характер. Национальный характер. Стереотипы», «Межличностные отношения. Общение в семье, на работе. Брак и семья. Родители и дети», «Закон и право. Социальные проблемы и проблемы молодежи. Молодежные субкультуры», «Охрана окружающей среды», «Карьера. Поиски работы и собеседование».

Каждая тема блока обсуждается с двух сторон: «у нас» и «у них», студентам *предлагаются страноведческие и краеведческие тексты по обозначенной тематике*. Работа строится на основе УМК, включающего в себя отечественные и зарубежные учебники, аудиоприложе-

ния, электронные учебные ресурсы в системах дистанционного обучения Moodle и Blackboard. В качестве дополнительных материалов используются ресурсы сети Интернет, англоязычная и русскоязычная пресса, видеофильмы и т. д.

Подводя итог сказанному, можно определить *функции текста* в обучении иноязычному общению: источник информации; постановка проблемы и предъявление различных точек зрения относительно ее решения; образец вербального поведения носителя языка в различных обстоятельствах. Помимо учета особенностей текста важной представляется *организация работы с предложенным текстом*, а именно моделирование на его основе страноведческих лингвистических, информативных, аналитико-компаративных, оценочных и поведенческих учебно-речевых ситуаций. [1; с. 68–69].

Под *УРС со страноведческой направленностью* понимается [1; с. 56] «специально смоделированная в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности по овладению иноязычной культурой в процессе изучения ИЯ, при этом обучаемый представляет собой субъекта учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением какой-либо учебной задачи в процессе овладения иноязычной культурой».

Изучение программного тематического материала с использованием текстов различных типов в рамках практического курса английского языка организуется на основе названных нами выше УРС со страноведческой направленностью различных типов.

Обучение включает ознакомление с лексикой и грамматическими структурами по теме и выполнение языковых и условно-речевых упражнений, обсуждение с использованием УРС разнообразных с точки зрения содержательного плана текстов, развитие и совершенствование коммуникативных умений и компетенций и тематический контрольный тест. Сюда входят:

1) *Ознакомление с лексикой и грамматическими структурами по теме и выполнение языковых и условно-речевых упражнений* (лингвистические УРС) в парах или малых группах, обеспечивающих высокую активность, вовлеченность студентов в работу, постоянное их взаимодействие в процессе выполнения заданий. Наличие ключей к упражнениям позволяет обеспечить реализацию принципов личностно-ориентированного образования и индивидуализации обучения, функционирование механизма самоконтроля студентов.

2) *Обсуждение с использованием УРС различных типов разнообразных с точки зрения содержательного плана текстов:* а) текстов, ориентированных на собственную страну и ее действительность; б) текстов, отражающих действительность стран изучаемого языка во всем ее многообразии; в) интегрированных текстов, относящихся к разным национальным культурам. Предлагается серия упражнений к текстам, нацеленным на активизацию тематической лексики, овладение моделями речевого и неречевого поведения и накопление у обучаемых определенного объема фоновых знаний, развитие умений говорения, сравнение фактов двух культур. В процессе обсуждения текстов достигается более осознанное и глубокое усвоение воспринимаемой информации, происходит формирование фоновых знаний студентов и развитие знаний о своей стране и культуре через сопоставление страноведческой и краеведческой информации. На данном этапе студентам предлагается быть ведущими в обсуждении, выступать в роли «учителя»: задавать вопросы по текстам и ситуациям, составлять словарные карточки, искать информацию по проблеме обсуждения. Обсуждение фактического текстового материала будет более эффективным, если создан благоприятный психологический климат на занятии, речь общающихся носит продуктивный характер, исправление ошибок является обучающим.

3) *Развитие и совершенствование коммуникативных умений и компетенций, подготовка проектов и презентаций* осуществляется в процессе работы в группах, малых группах, стабильных парах и парах сменного состава, когда используется индивидуальный подход и учитывается уровень обученности каждого члена группы, предлагаются задания облегченного типа для менее подготовленных студентов, и стимулируется прогресс продвинутых студентов. Обеспечение содержательности каждого иноязычного высказывания происходит за счет привлечения предыдущего и настоящего личного языкового и коммуникативного опыта общающихся; опоры на эмоциональную, интеллектуальную сферу деятельности обучаемых (выражение эмоций и мнений в связи с предлагаемым содержанием, сравнение, анализ, сопоставление, оценка и обобщение фактов).

4) *Тематический контрольный тест* предлагается как в устной, так и в письменной форме.

Бакалавриат – одна из ступеней непрерывного образования. В этой системе обучения учитывается как предыдущий (школьный, личный), так и приобретаемый на данной ступени обучения языковой и коммуникативный опыт, а сформированные на этом этапе обучения компетен-

ции используются студентами на следующих этапах обучения, профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Профессиональная подготовка будущих учителей АЯ предполагает формирование и наличие у студентов компетенций, умений и навыков в рамках тем, включенных в тематический минимум госстандартов всех типов школ, всех издаваемых в России школьных учебников. Их дальнейшая профессиональная деятельность предусматривает ознакомление школьников не только с грамматической и лексической стороной иноязычной речи, но и с культурой зарубежных стран. Учитель английского языка выступает для учащихся в роли ретранслятора англоязычных культур, ориентируя их на возможное осуществление межкультурной коммуникации с зарубежными сверстниками. Так достигается профессиональная направленность обучения.

Материал, усвоенный в процессе обсуждения на занятии, может быть перенесен в реальную коммуникацию, в учебную деятельность на последующих ступенях непрерывного образования (магистратура, аспирантура), в профессиональную деятельность – преподавание, обмен информацией по проблемам образования с англоязычными собеседниками, чтение литературы по специальности и прессы.

Рассмотренная методика обучения иноязычному общению студентов – бакалавров педагогического образования, изучающих иностранный язык как специальность, позволяет обеспечить развитие и воспитание личности, подготовить их к успешному участию в диалоге культур, сформировать и усовершенствовать коммуникативные, социокультурные и профессиональные навыки, умения и компетенции будущих учителей английского языка в соответствии с требованиями современного общества и задачами непрерывного образования.

Использованная литература:

1. Войнова Ж. Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курсов языкового факультета педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02// Ж. Е. Войнова; Карельский гос. пед. университет. Петрозаводск, 1999. 322 с.
2. Вокуева О. Д. Использование текстов разных типов в обучении лексической стороне устной речи на начальном этапе в языковом вузе: Дис. ...канд. пед. наук: 13. 00.02.//О. Д. Вокуева; РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 1998. 203 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе// И. А. Зимняя; М.1991. 221 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов//Зимняя И. А.; М.: 2004. 42 с.

ОПЫТ КАФЕДРЫ БОТАНИКИ И ФИЗИОЛОГИИ РАСТЕНИЙ ПЕТРГУ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Антипина Г. С.
Дьячкова Т. Ю.**

Аннотация: Обобщен опыт преподавателей кафедры ботаники и физиологии растений Петрозаводского государственного университета в организации образовательного процесса для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Показана необходимость индивидуального подхода к таким студентам для их успешной учебы в вузе. Сложности обучения по направлениям «Биология» и «Экология и природопользование» возникают в связи с большим объемом лабораторных работ по многим дисциплинам учебного плана. Отсутствие по медицинским показаниям у таких студентов вакцинации против клещевого энцефалита делает невозможным для них проведение учебных и производственных практик в полевых условиях. Это требует от преподавателей подготовки индивидуальных программ практик, а от научных руководителей – тщательного выбора темы выпускной квалификационной работы с учетом возможностей студента. Кафедра в полной мере использует методику инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья для создания условий успешного завершения их обучения в вузе.

Ключевые слова: высшее образование, ограничения по здоровью, инвалидность, индивидуальный план обучения.

THE PRACTICE OF TEACHING STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE BOTANY AND PLANT PHYSIOLOGY DEPARTMENT AT PETROZAVODSK STATE UNIVERSITY

**Antipina G.
Dyachkova T.**

Abstract: the article summarizes the educational process of students with disabilities at the Botany and Plant Physiology Department of Petrozavodsk State University.

The authors show that students' successful academic performance requires an individual approach. A large amount of laboratory work causes the complexity of «Biology» and «Management of the Environment and Natural Resources» majors. The students with disabilities cannot be vaccinated against tick-borne encephalitis, which makes it impossible for them to participate in field trips. Therefore, instructors have to prepare individual practice plans, and academic advisors should select the topics for final research papers carefully. The department takes full advantage of the inclusive teaching to create the conditions for students' successful degree completion.

Keywords: higher education, physically challenged, disability, individual educational plan.

За много лет работы преподаватели кафедры ботаники и физиологии растений эколого-биологического факультета Петрозаводского государственного университета накопили большой опыт работы со студентами, которые имеют ограниченные возможности здоровья. Это, в первую очередь, инвалиды с детства, имеющие заболевания опорно-двигательной системы, больные сахарным диабетом, бронхиальной астмой, аллергическими заболеваниями, слабослышащие и слабовидящие дети и др. Абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды представляют при поступлении документы, подтверждающие состояние их здоровья [1]. Абитуриенты-инвалиды при сдаче документов предоставляют медицинское заключение о том, что им не противопоказано обучение в вузе. О других же поступивших студентах с проблемами здоровья мы узнаем уже после их зачисления на факультет, когда первокурсники сдают справки о состоянии здоровья, так как медицинские справки при сдаче документов в вузы абитуриенты не предоставляют. Направления «Биология» и «Экология и природопользование» не предусматривают ограничения на обучение студентов с проблемами здоровья. Государственными стандартами по нашим направлениям не предусмотрена заочная форма обучения.

Особую группу студентов составляют и студентки, которые готовят стать мамами или уже имеют грудных детей. Они не всегда оформляют академический отпуск, а продолжают учиться со своими сверстниками, но участвовать в полевых практиках также не могут из-за медотвода от вакцинации против клещевого энцефалита.

Студенты с ограничениями по здоровью и студенты-инвалиды имеют такое же право на образование по нашим направлениям, в том числе и на высшее профессиональное образование, как и здоровые дети [2], [3], [4], [5]. Многие из таких студентов хорошо учатся в школе, с неплохими баллами сдают ЕГЭ по профильным дисциплинам, мотивированы

на добросовестную хорошую учебу в вузе, целеустремленны, прекрасно владеют компьютерной техникой. Почему они поступают учиться на эколого-биологический факультет, где в соответствии со стандартами предусмотрен большой объем лабораторных работ и полевых практик? Дело в том, что уже в школе у них проявляется интерес к биологическим наукам, школа и родители поддерживают детей в этих интересах. Некоторые будущие студенты учатся в специализированных медико-биологических классах, приходят в университет и на факультет в Дни открытых дверей.

После поступления на эколого-биологический факультет встает вопрос о возможности полного выполнения студентами с ограниченными возможностями здоровья учебного плана. Число студентов-инвалидов единично, но они требуют особого внимания преподавателей, руководителей кафедры и факультета, своих однокурсников. Преподаватели кафедры убеждены, что надо сделать все, чтобы поступившие в университет студенты с ограничениями по здоровью могли успешно выполнить учебный план. И уже в первые недели учебы первокурсников перед преподавателями кафедры ботаники и физиологии растений встает вопрос обеспечения этим студентам полноценного учебного процесса по дисциплинам кафедры (ботанике, физиологии растений, экологии растений, учебным и производственным практикам и т. д.). Важно, чтобы преподаватели знали о том, что к ним пришли учиться особые студенты и были психологически готовы к необходимости индивидуального подхода к каждому из них. И здесь в полной мере на кафедре работает модель так называемого инклюзивного образования, при котором студент с ограниченными возможностями здоровья или студент-инвалид проходит обучение в обычной студенческой группе [3], [4]. Вместе с тем, для них определяется особая траектория обучения по отдельным дисциплинам, которая в некоторых случаях предусматривает замену одного вида учебных занятий другим, не снижая уровень требований к студенту.

В некоторых случаях студенты (например, слабослышащие, с аллергическими заболеваниями, с сахарным диабетом) вполне успешно обучаются на младших и старших курсах по общему рабочему плану. При этом преподаватели на занятиях уделяют им особое внимание, учитывая соответствие их физического состояния требованиям учебного процесса. Это требует особого подхода, поскольку такие студенты часто стесняются и стараются не привлекать к себе внимания.

Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата изучение ряда дисциплин с практическими и лабораторными занятиями, например, связанными с химическими реактивами, приборами, затруднено. При нарушенной координации движений они не могут выполнять химические опыты, так как возникает реальная опасность пролить химический реактив или горячий раствор и получить химический или термический ожог. Работа таких студентов в лаборатории является нежелательной из-за опасности получения травмы. Не могут работать с химическими реактивами и многие студенты с аллергическими заболеваниями. В этом случае по данному предмету их переводят на индивидуальный план, в котором вместо работы в химической лаборатории предусмотрено решение химических задач, проведение компьютерного моделирования химических реакций, подготовка рефератов и презентаций по отдельным вопросам дисциплины, сдача общих и дополнительных контрольных работ, сдача отдельных тем устно. Вопросы охраны здоровья в этом случае являются приоритетными.

Обязательной частью учебного плана по нашим специальностям являются летние полевые практики. Продолжительность практик достаточно велика – по несколько недель на каждом курсе, они в основном проводятся с выездами в лес, на болота, водоемы и т. д. Карелия относится к энцефалитно-опасным районам России. Обязательным условием допуска студента к летней учебной или производственной практике является вакцинация против клещевого энцефалита. Состояние здоровья многих студентов служит основанием для медотвода от вакцинации, следовательно, при отсутствии прививки такие студенты не могут выезжать на полевые практики. Не проводится вакцинация будущим мамам и кормящим женщинам.

По правилам охраны труда данные студенты не могут быть допущены к полевым работам. Недопустимым является для них и работа с собранным другими студентами свежим растительным материалом, так как на растениях могут находиться клещи. В то же время, без прохождения практики учебный план для этих студентов оказывается не выполненным, что может привести к отчислению из университета. В связи с этим на кафедре сложились особые формы прохождения летней практики студентами, которым по медицинским показаниям не проведена вакцинация от клещевого энцефалита. Им предлагается работа, которая не требует полевых выездов. Например, в Гербарии кафедры, монтировка уже высушенных растений, ревизия гербарных коллекций, уход за комнатными растениями в аудиториях кафедры и т. д. Они знакомятся

с флорой региона по учебному и научному гербарию, учат латинские и русские видовые названия растений по гербарным образцам сборов прошлых лет. Обязательным видом работы является подготовка индивидуальной научной работы по темам, связанным с растительными ресурсами региона, охраной растительного мира, и выступление с ней на итоговой конференции по практике. Таким образом, со стороны преподавателей кафедры делается все возможное для успешного прохождения практики по индивидуальному плану и, следовательно, продолжения учебы.

Отдельным вопросом, который решается для студентов с ограниченными возможностями здоровья, является определение для них тематики выпускных квалификационных работ (ВКР): дипломных работ, выпускных квалификационных работ бакалавров, магистерских диссертаций. Выполнение ВКР не должно противоречить их физическому состоянию и физическим возможностям. Тема ВКР должна быть такой, чтобы студент мог реально не только выполнить квалификационную работу, но и подготовить ее рукопись и доклад на защите.

Принципиальная позиция кафедры – каждый студент должен выполнить полноценную ВКР. В связи с этим, студентам редко предлагаются для выполнения чисто реферативные работы. Сложность с подбором темы ВКР определяется тем, что она не должна быть связана с полевыми работами. Кроме того, практически все студенты с ограниченными возможностями здоровья не могут работать с химическими реактивами, поэтому кафедра не может предложить им темы по физиологии растений. Именно в связи с этими причинами такие студенты выполняют на кафедре ботаники и физиологии растений ВКР ботанической тематики, причем такие, которые не требуют работы с реактивами и полевых исследований.

Научные руководители предлагают темы ВКР и согласовывают их со студентами, обращая особое внимание именно на возможность выполнения работы данным конкретным студентом. В основном, студентам с ограниченными возможностями здоровья предлагаются темы, которые могут быть выполнены ими по месту жительства. В некоторых случаях местом выполнения работы становятся дачные и приусадебные участки, которыми располагает семья студента. Это, например, темы, связанные с озеленением участков, исследованиями интродуцированных растений, выращиванием комнатных растений, подбором декоративных растений, изучением сезонного развития, цветения и плодоношения растений, качества семян, изучением хозяйственно-ценных ви-

дов, лекарственных растений, монтировкой гербария, анализом уже существующих гербарных коллекций. Подбор темы требует совместной работы преподавателя и студента, а в некоторых случаях – и его родителей. В этих работах доля экспериментальной самостоятельной работы меньше, чем в ВКР обычных студентов, но экспериментальная часть присутствует и позволяет оценить освоение студентами различных методов работы. Наличие экспериментального раздела в ВКР – принципиальная позиция кафедры, что позволяет особым студентам готовить полноценные выпускные работы достаточного объема, которые соответствуют общим требованиям, предъявляемым к ВКР, и достойно выглядеть на ее защите.

С результатами выполненной научной работы студенты-инвалиды и студенты с ограниченными возможностями здоровья обязательно выступают на студенческих научных конференциях, причем с большим желанием. Выступления таких студентов – иногда даже при всех небольших недочетах – всегда доброжелательно и с уважением встречаются аудиторией. Выполненные работы получают и призовые места. Одним из требований при выполнении ВКР является подготовка научной статьи, которая публикуется в сборнике научных работ студентов ПетрГУ или сборниках материалов молодежных научных конференций.

Успешное выполнение полноценной ВКР студентом-инвалидом по индивидуально подобранной теме является результатом большой работы самих студентов и их научных руководителей. Не менее важной является подготовка рукописи работы и подготовка презентации и доклада. Защита ВКР превращается не просто в текущее заседание госкомиссии, а действительно в праздник, где героем выступает студент-инвалид, который сумел пройти все сложности учебы, написать ВКР и достойно завершить образование в университете. При этом на заседании комиссии не акцентируется внимание на ограничениях по здоровью, но при затруднениях с речью студентам выделяется больше времени на представление доклада и ответы на вопросы. На защитах часто присутствуют родители и другие родственники студента, для которых этот день тоже венчает их огромный труд по выхаживанию и воспитанию такого ребенка.

Говоря об особенностях обучения студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, нельзя не отметить важность создания им удобных условий и комфортной психологической обстановки во время учебы. И здесь важным является не только доброжелательное отношение преподавателей, но и помощь студентов-

однокурсников, а в некоторых случаях – участие родителей в обеспечении учебного процесса студентов-инвалидов. Деликатным моментом оказывается благожелательное отношение к студентам товарищей по группе и по курсу, помощь и поддержка друзей. Нельзя не отметить, что друзья и подруги по группе оказываются очень важными для помощи, которая требуется студентам в стенах университета.

Для кафедры и факультета обязательным является налаживание контактов с родителями, выяснение сложностей в учебе и организации нахождения студентов в университете. Во многих случаях родители сопровождают своих детей к месту учебы и домой. Вместе с тем, мы видим и другие случаи, когда студенты-инвалиды, наоборот, самостоятельно, с большими трудностями, но упорно ежедневно приезжают в университет на занятия, стараются соблюдать учебную дисциплину. Конечно, такие студенты вызывают не только сочувствие, но и огромное уважение. К сожалению, в корпусах университета не создана так называемая безбарьерная среда, в которой инфраструктура вуза приспособлена для нормальной удобной учебы ребенка-инвалида: отсутствуют лифты, подъемники, поручни, туалеты для инвалидов, дополнительные сложности создают тяжелые противопожарные двери в коридорах. Для некоторых студентов проблемой становится подъем по лестницам на верхние этажи зданий университета без сопровождающего. Конечно, студентов с особыми требованиями – единицы среди студентов университета, но им должны быть созданы благоприятные комфортные условия для учебы.

Встает резонный вопрос: может, вообще можно перевести таких студентов на дистанционное обучение, на домашний режим? В университете сложилась система дистанционного обучения, многие дисциплины подкреплены дистанционными курсами. Конечно, отдельные темы и дисциплины студенты-инвалиды изучают дистанционно, выполняя задания и контрольные работы, не выходя из дома. Вероятно, для отдельных учащихся это выход, им не надо каждый день добираться с большими сложностями на учебу. В то же время надо понимать, что мы не можем и не должны делать из этих студентов затворников, ограничивая их общение со сверстниками и живое общение с преподавателями. Часто на предложение учить какую-то дисциплину дистанционно, в домашнем режиме, мы слышим однозначный твердый отказ: молодые люди хотят находиться в университете и чувствовать себя равноправными участниками учебного процесса. Важно, что в течение всех лет учебы они являются членами университетского коллектива, интегриро-

ваны в вузовскую среду, получают навыки общения и взаимодействия с новыми людьми, что развивает их способности и возможности, повышает их самооценку, уверенность в себе и интеграцию в общество.

Они имеют все меры соцзащиты, что и обычные студенты: стипендию, льготные проездные билеты; кроме того, таким студентам университет предоставляет ряд положенных им льгот по инвалидности [2], [6].

Все ли первокурсники-инвалиды доучиваются до выпускного курса и получения диплома? К сожалению, нет. Некоторые студенты по объективным причинам состояния здоровья не могут выполнить учебный план даже при переводе на индивидуальное обучение, но время, проведенное в стенах вуза, не может остаться бесполезным для таких ребят.

Обеспечение успешной работы студентам с ограниченными возможностями здоровья и студентам-инвалидам – обязанность вуза. Кафедра ботаники и физиологии растений ПетрГУ приобрела определенный опыт сочетания инклюзивного обучения и обучения по индивидуальным планам и успешно решает вопросы обучения этих студентов по дисциплинам кафедры, подготовку ВКР и успешную учебу в университете.

Использованная литература:

1. Правила приема в ПетрГУ на 2015/2016 учебный год. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.petrSU.ru/Abit/documents.html>.
2. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761. Система ГАРАНТ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/#ixzz3I7nCjJtX>.
3. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации. Федеральный закон (с изменениями на 21 июля 2014 года). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW&n=166137&req=doc>.
4. Государев Н. А.. Специальная психология: Учебное пособие. М.: Ось-89, 2008. 288 с.
5. Правовое обеспечение социальной работы: Учебник для бакалавров. Под ред. Е. И. Холостовой, О. Г. Прохоровой. М: Издательство Дашков и К, 2013. 253 с.
6. Холостова Е. И Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие. М.: Изд-во Дашков и К, 2012. 239 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE В ВУЗЕ В РАКУРСЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Трофимова С. А.
Галашова Е. С.**

Аннотация: Проблемы развития российского образования затрагивают все слои педагогического сообщества. В первую очередь, речь идет о качестве образования, непрерывной составляющей которого является его соответствие запросам времени. К основным путям развития современного образования можно отнести непрерывное образование с использованием информационно-коммуникационных технологий. Широкие возможности для его реализации через дистанционное обучение открывает виртуальная обучающая среда Moodle, в которой авторы статьи работают уже более пяти лет. Так, например, Галашовой Е. С. подготовлены и включены в учебный процесс онлайн-курсы по более, чем 10-ти учебным дисциплинам, которые охватывают более трехсот студентов. В 2012 г. авторы организовали и провели олимпиаду по биологии среди студентов факультета в среде Moodle. Становление и развитие ИТ-компетентности как обучающихся, так и самих педагогов через систему дистанционного обучения Moodle позволит им пополнять и достраивать свою личностную систему знаний в течение всей жизни.

Ключевые слова: дистанционное обучение, Moodle, непрерывное образование.

THE USE OF DISTANCE LEARNING SYSTEM MOODLE AT UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION

**Trofimova S.
Galashova E.**

Abstract: problems of Russian education development affect all pedagogical community. First of all, this refers to the quality of education in accordance with the demands of time. Continuing education with the use of IT is one of the main ways of modern education development. Digital learning system Moodle opens up ample opportunities for its implementation through distance learning. The authors of the article have been working with Moodle for five years. E. Galashova developed and implemented online courses on more than 10 academic subjects, covering more than 300 students. In 2012, the authors organized biology contest among the students

of the faculty using Moodle. The building and development of students' and instructors' IT competences through the distance learning system Moodle will allow them to reinforce their personal knowledge systems throughout their lives.

Keywords: distance learning, Moodle, continuing education.

Современное образование можно рассматривать как один из основных ресурсов и условий развития экономики и общества XXI века. С этих позиций в педагогическом сообществе широко дискутируется вопрос, каким должно стать российское образование, чтобы соответствовать:

- инновационной модели развития российской экономики, являющейся стратегическим выбором России;
- социальным запросам населения России и задаче консолидации российского общества;
- требованиям глобальной конкуренции на рынках инноваций, труда и образования [1].

Новая модель образования призвана акцентировать внимание на качестве образования, его востребованности и конкурентоспособности. Главным ее отличием от предыдущих моделей является фокус на необходимости непрерывного образования в течение всей жизни. Несомненно, это касается и самих педагогов, вовлеченных в образовательный процесс.

С другой стороны, для постиндустриальной эпохи характерно развитие проектно-технологического типа организационной культуры (по В. А. Никитину [2]), при котором ведущими формами организации деятельности, в том числе и образовательной, наряду с программами и проектами становятся технологии как вещного, так и знакового производства (с использованием моделей, алгоритмов, баз данных).

Ярким воплощением современной образовательной парадигмы являются информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), используемые в учебном процессе. Особенно актуальным, а в сфере непрерывного образования необходимым, стало обучения через среду Интернет. В настоящее время самыми популярными системами Интернет-обучения (Learning management system – LMS) можно считать:

- WebCT;
- Black Board;
- Learning Space;
- Moodle;
- Learn eXact;

- Прометей;
- Openet.ru.

По функциональным возможностям все эти системы близки, различия касаются их стоимости, интерфейса, организации поддержки и требований к технике и персональному оборудованию [3].

В Карельской государственной педагогической академии (КГПА), ныне объединенной с ПетрГУ, широкое распространение получила система дистанционного обучения, или система управления учебным процессом Moodle, работа в информационной среде которой активно осуществляется студентами на педагогической практике и в рамках отдельных курсов. На сайте сообщества разработчиков [4] находится документация, инсталляционные пакеты последней версии, а также средства он-лайн поддержки пользователей и разработчиков программного комплекса с открытым кодом Moodle.

Для работы системы необходим сервер, поддерживающий работу СУБД MySQL и препроцессора PHP, функционирующий на любой платформе. Развертывание системы (включая конфигурирование сервера и программного обеспечения) занимает не более нескольких дней, после чего можно приступить к формированию собственно образовательной структуры [3]. Система дистанционного обучения Moodle включает в себя такие организационные компоненты, как:

- систему авторизации и аутентификации, обеспечивающую разделение функций и разграничение прав доступа различным категориям пользователей;
- систему управления учебным курсом (кол-во тем, структура, график-календарь и т. д.);
- систему учета действий всех категорий пользователей в течение настраиваемого периода.

Образовательная составляющая включает:

- систему контроля, поддерживающую импорт заданий в форматах различных систем подготовки тестов, включая такие популярные, как GIFT и HotPot;
- задания обучаемым с возможностью отправки ответа в произвольном виде (текст, файл и т. п.);
- форумы для обсуждения с широкими возможностями управления;
- чаты и др.

Система управления содержимым сайта Moodle включает множество онлайн-курсов, разработанных преподавателями, описание которых

представлено на сервере. Студенты могут записаться на любой курс, а преподаватели направляют их работу внутри курса и оценивают ее. Тем самым реализуется философия «педагогика социального конструкционизма», направленная, в первую очередь, на организацию взаимодействия между учителем и учениками¹.

Обучение через систему Moodle может быть описано следующим алгоритмом:

а) Организация доступа к среде:

— Регистрация слушателя в обучающей среде;

— Подтверждение аккаунта слушателя, назначение роли и прав доступа.

б) Обучение:

— Получение учебной информации (чтение учебников, пособий и т. д.);

— Самоконтроль;

— Запрос информации (вопросы в off-line, интерактивное общение и т. п.);

— Выполнение деятельностных элементов (виртуальные практикумы, тренажеры, wiki и т. д.);

в) Контроль (аттестация):

— Промежуточное тестирование;

— Итоговое тестирование;

— Письменная работа (или открытый тест) [3].

Опыт работы авторов в системе Moodle насчитывает более пяти лет.

Преподавателем кафедры безопасности жизнедеятельности и здоровьесберегающих технологий Института физкультуры и туризма ПетрГУ Е. С. Галашовой за это время были подготовлены, апробированы и успешно используются в учебной работе со студентами разных специальностей такие онлайн-курсы Moodle, как: «Основы медицинских знаний», «Комплексная безопасность детей», «Криминальные опасности и защита от них», «Региональные аспекты здоровья», «Анатомия для ФФК», «Итоговый экзамен по возрастной анатомии, физиологии и гигиене», «Гигиена физических упражнений и спорта»,

¹ <http://moodle.kspu.karelia.ru/mod/resource/view.php?id=796>.

«Изучение возрастной физиологии на ЕГФ», «Движение – жизнь!», «Физиология человека»².

Следует отметить, что особенно актуально использование учебных курсов Moodle для контроля знаний студентов, проведения зачетов и экзаменов. Так, например, зачет или экзамен по дисциплине «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» через систему Moodle в прошлом учебном году сдавали более трехсот студентов шести факультетов (специальностей). Несомненными достоинствами подобной формы работы являются унификация учебного материала, объективность и простота оценивания студенческих работ. С позиций непрерывного образования важно, что студенты обретают и совершенствуют коммуникативные навыки и в дальнейшем могут быть вновь организованы и вовлечены в работу в среде Moodle.

В некоторых случаях подобные онлайн-курсы обеспечивают более эффективную самостоятельную работу, предполагающую обращение к разным источникам информации. В качестве примера можно привести учебный курс «Методология экологического туризма», подготовленный доцентом кафедры биологии и методики преподавания ЭБФ ПетрГУ С. А. Трофимовой для студентов, специализирующихся в области экологического туризма³. Учебной литературы по этому курсу нет.

Помимо контроля и проверки знаний в учебном процессе система дистанционного обучения Moodle может быть использована для выполнения проектных заданий. Так, например, осенью 2012 г. впервые в информационной среде Moodle КГПА авторами была подготовлена и проведена Олимпиада по биологии для студентов естественно-географического факультета. В Олимпиаде участвовали 16 человек, по 3–4 студента от каждой профильной группы. Подготовительный этап включал отбор вопросов и заданий, составленных преподавателями факультета по основным биологическим дисциплинам. В первую часть опросника были включены задания, предполагавшие выбор одного или нескольких правильных ответов из предложенного перечня, а также вопросы на соответствие. Вторая часть содержала вопросы, предполагавшие развернутый ответ. Затем Е. С. Галашовой в Moodle был создан

² <http://moodle.kspu.karelia.ru/user/view.php?id=2190&course=1>.

³ <http://moodle.kspu.karelia.ru/course/view.php?id=695>.

курс «Олимпиада по биологии на ЕГФ, 2012–2013 гг.»⁴, включавший отобранные вопросы и задания. Одним из важных моментов проведения Олимпиады по биологии, по нашему мнению, является обязательное включение в опросники иллюстративного материала в виде схем, рисунков, фотографий, видеофрагментов, аудиозаписей с голосами животных и т. п.

Перед началом Олимпиады все участники прошли регистрацию. 30 октября 2012 г. в 14.00, когда участники состязаний собрались в компьютерном классе, им сообщили кодовое слово, позволяющее открыть опросник. В течение полутора-двух часов студенты отвечали на вопросы. Часть работы (тестовые задания) была проверена онлайн, и студенты сразу увидели, сколько правильных ответов они дали. Вопросы, требующие проверки преподавателей, были оценены позже и большим числом баллов как более трудные. Отрадно отметить, что пятикурсники, участвовавшие в Олимпиаде, попытались ответить на все вопросы, тогда как студенты младших курсов некоторые из вопросов проигнорировали. В результате призовые места были заняты студентами 5-го курса.

Проведение Олимпиады по биологии среди студентов с использованием электронных ресурсов информационной среды Moodle позволило решить ряд организационных задач, таких как:

- регистрация участников;
- проверка работ;
- привлечение к участию всех желающих;
- рациональное использование временных ресурсов организаторов и участников.

Следует подчеркнуть, что внедрение новых форм внеучебной образовательной работы позволяет углубить и расширить знания студентов, способствует их профессиональному самоопределению и, что очень важно, демонстрирует обучающимся многогранность и многоплановость информационно-коммуникационных технологий.

Система дистанционного обучения Moodle ориентирована на эффективные коллаборативные технологии обучения, что позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осу-

⁴ <http://moodle.kspu.karelia.ru/course/view.php?id=646>.

шествовать взаимообмен знаниями, реализует среду обучения, в которой студенты могут взаимодействовать с учебными материалами, с преподавателями и друг с другом [3].

Что касается непрерывного образования, то само становление ИКТ-компетентности как обучающихся, так и самих педагогов через систему дистанционного обучения Moodle способствует формированию у личности навыков и умений дифференцировать информацию, самостоятельно вырабатывать критерии ее оценки, уметь анализировать и интерпретировать разные точки зрения. Это означает овладение общей системой способов ориентации в динамически изменяющихся потоках информации, овладение алгоритмами поиска и аналитико-синтетической переработки, извлечения и оценки информации, ее преобразования, а также формирование умения постоянно пополнять и достраивать свою личностную систему знаний [5].

Использованная литература:

1. Волков А. Е., Кузьминов Я. И., Реморенко И. М., Рудник Б. Л., Фрумин И. Д., Якобсон Л. И. Российское образование–2020: модель образования для инновационной экономики//Российское образование: тенденции и вызовы. М.: Дело, 2009. С. 19–46.
2. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.; СИНТЕГ. 668 с.
3. Дьяченко А. В., Манжула В. Г. , Попов А. Э., Семенихин И. Н., Толстобров А. П. Построение информационных систем непрерывного образования на основе Интернет-технологий. Изд-во: «Академия Естествознания», 2010.
4. Moodle – open-source learning platform. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.moodle.org/>
5. Елканова Т. А. Формирование информационно-аналитической компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования // Высшее образование сегодня, 2009. № 12. С. 53–57.

ВЕБ 2.0 КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА*

А. В. Матюшкин

Аннотация: Статья посвящена описанию стратегий взаимодействия педагога с сервисами веб 2.0 и рассмотрению наиболее эффективных с точки зрения автора стратегий. Использован как личный опыт освоения разнообразных сервисов веб 2.0, так опыт обучения педагогов. Особое внимание уделено работе с вики-технологией и обучению этой технологии учителей в рамках мастер-класса «Деятельностный вики-учебник как инструмент литературного образования. (Анализ и интерпретация художественного текста с использованием сайта Google)».

Ключевые слова: Интернет, веб 2.0, вики-технология, деятельностное обучение, постдипломное профессиональное образование.

WEB 2.0 AS AN INSTRUMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL SELF-EDUCATION

Matyushkin A.

Abstract: the article describes the most effective strategies of teacher's interaction with Web 2.0 services. The author uses both his personal experience of mastering a variety of Web 2.0 services and the experience of instructing other teachers. The article places particular emphasis teaching wiki-technology at the workshop «Active Wiki-Manual as a Tool for Literature Education (Using Google for Literary Text Analysis and Interpretation)».

Keywords: Internet, Web 2.0, wiki-technology, active learning, postgraduate professional education.

В настоящее время сервисы Веб 2.0 получили широкое распространение, в том числе и среди педагогов. Наиболее популярными из них являются социальные сети, позволяющие не только создавать виртуальный круг общения, но также размещать и собирать в интернете элек-

* Статья подготовлена в рамках Программы стратегического развития Петрозаводского государственного университета на 2012–2016 гг.

тронные материалы, т. е. создавать некое подобие своего сайта, настраивая доступ к его разделам отдельно для разных групп и типов участников (т. н. «друзей»).

Чаще всего Веб 2.0 как раз и рассматривается как набор дополнительных инструментов, позволяющих облегчить привычные виды учебной деятельности. Ключевой особенностью такого подхода является обращение к возможностям интернет-технологий при сохранении традиционных, преимущественно знание-ориентированных педагогических технологий. Такой подход распространен очень широко, постоянно становится предметом обсуждения и обмена опытом, ему посвящено большое количество публикаций, в основном принадлежащих школьным учителям.

Менее распространено понимание того, что сервисы Веб 2.0 по своему замыслу, как правило, ориентированы на инновационные формы взаимодействия и создавались специально с расчетом придать этим формам материальную оболочку. Поэтому для знаниеориентированных технологий многие сервисы Веб 2.0 оказываются не очень удобными, иногда их использование даже усложняет работу педагога и учащихся, не принося результата, который оправдал бы потраченные усилия. Простейшим примером является размещение учителем своих учебно-методических материалов и заданий для учащихся. Традиционный сайт допускает к редактированию только того, у кого есть пароль, права остальных ограничиваются возможностью просматривать опубликованные материалы. Идеология вики совсем иная: все зарегистрированные на сайте, созданном с помощью движка MediaWiki, допускаются к редактированию большинства страниц, и даже те страницы, которые они изменять не смогут, будут контролироваться не одним человеком, а группой людей, имеющих права администратора.

Не менее интересно организована работа сайтов Google. С одной стороны, они допускают возможность индивидуального управления сайтом, с другой стороны, открывая возможность комментировать свой сайт, его владелец одновременно разрешает вносить в свои страницы редакторскую правку. Т. е. и здесь налицо установка на коллективное авторство. Если же преподаватель хочет просто разместить свои материалы, надеясь видеть их нетронутыми, и иметь при этом обратную

связь с учащимися посредством комментариев, он оказывается в достаточно сложном положении.

Внедрение вики-технологии в педагогическую практику началось в 2006 году усилиями некоммерческой организации «Прожект Хармони» и лично Ярослава Быховского, Людмилы Федоровой и Евгения Патаракина. Для этой цели был создан общероссийский портал «Летописи.ру», а затем его многочисленные аналоги, поддерживаемые институтами повышения квалификации и педагогическими вузами, участвующими в программе «Intel: Обучение для будущего». Такой сайт существовал и у Карельского государственной педагогической академии вплоть до ее вхождения в состав Петрозаводского государственного университета. Как указано на сайте «Летописи.ру», «изначально задачей проекта было – дать школьникам, студентам и преподавателям возможность вместе поиграть в Википедию, создавать коллективный гипертекст» [1].

Однако если мы проанализируем характер публикаций на этих сайтах, мы увидим, что многие публикации более уместно было размещать более традиционным способом, т. к. они по своей сути монологичны и не ориентированы на сотворчество учащихся. Сами попытки привлечь новых преподавателей к использованию региональных учебных «Летописей» и «Википедий» часто наталкивались на неприятие одного из основополагающих принципов вики-идеологии – принципа коллективного авторства по лицензии GNU FDL [2]. Суть этой лицензии в том, что публикуя под ней свой материал, автор автоматически предоставляет его для редактирования другим участникам. Однако педагоги, начинающие публиковать свои материалы с помощью вики-технологии, обычно предполагают, что они обладают исключительными правами на их редактирование, игнорируют или очень тяжело принимают принцип совместного участия в создании документов.

Подобное затруднение оказывается самым существенным в обучении практикующих учителей работе с вики-технологией. Так, в процессе дистанционного мастер-класса, который я проводил во время интернет-каникул на Образовательной галактике Intel «Весна – 2014»¹, мно-

¹ Интернет-каникулы на Галактике «Весна – 2014». [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://edugalaxy.intel.ru/conf/march2014holidays/>.

гие учителя готовы были участвовать в редактировании чужого текста только после личного разрешения автора, несмотря на объявленные условия работы по лицензии GNU FDL.

Действительно, указанная лицензия сильно отличается от наиболее распространенных представлений о защите авторского права, и пользователи, не работавшие со свободно распространяемым программным обеспечением, могут даже не предполагать о ее существовании. Но обращает на себя внимание тот факт, что свой собственный текст учителя обычно легко разрешали редактировать, понимая его несовершенство и желая его улучшить, а вот в чужой текст вмешиваться опасались, считая это вторжением в личное пространство своих коллег.

Описанная выше нерешительность тем более обращала на себя внимание, что все участники мастер-класса (кроме ведущего) имели равные права в заполнении и редактировании учебного сайта, причем все были защищены от актов вандализма со стороны друг друга, потому что каждая исправленная копия сохранялась и право на ее удаление было только у ведущего. Используемая интернет-платформа позволяла защитить от исправлений те учебно-методические материалы, которые обсуждению не подлежали, и открыть для исправлений все материалы, содержательно открытые для дискуссий. Разумеется, все эти настройки были мало заметны для пользователей, и они узнавали о них чаще всего только в процессе обсуждения тех или иных организационных вопросов.

Вместе с тем, сами цели мастер-класса «Деятельностный вики-учебник как инструмент литературного образования. (Анализ и интерпретация художественного текста с использованием сайта Google)» предполагали совместное создание учебных материалов в заданном содержательно и технологически направлении.

Думается, что кроме общепринятых представлений об авторском праве, существенной причиной затруднений в работе для учителей было также радикальное изменение статуса учебника и функции ученика. В рамках мастер-класса учебник превращался из подобия рабочей тетради, (хотя и направленной на деятельность учащихся, но выступающей в качестве вспомогательного инструмента наряду с учебником), в некое подобие социальной сети, где администраторы и программисты только разрабатывают форму, а заполняют ее сами участники, в соответствии

со своими возможностями и интересами и т. д. Только в отличие от социальной сети, предлагаемый учителям вики-учебник имел конкретную учебную направленность и преследовал учебные цели [3].

Подобный подход характерен для всех сервисов веб 2.0, но редко используется в учебном процессе, потому что может быть совмещен только с деятельностными педагогическими технологиями, со статусом ученика-творца, который создает новый продукт, пусть и не имеющий общественной значимости, но позволяющий достичь личных образовательных целей. В не очень совершенной форме, без должной научной полноты, но самостоятельно изложить приобретенные и структурированные своими силами знания и выводы, потому что конечной целью здесь является не создание шедевра, а личностное структурирование мыслей и знаний.

Именно указанное обстоятельство и делает сервисы веб 2.0 эффективным инструментом самообразования. Осваивая технический инструментарий этих сервисов, пользователь вместе с ним осваивает коммуникативные стратегии, ради которых эти сервисы создавались. Индикатором будет осознание возможностей достижения новых результатов, не достижимых другим способом. Указанные результаты можно разделить на две группы:

- Опыт коммуникативного взаимодействия с другими людьми, презентации себя и присвоения чужого опыта.
- Формы организации и структурирования информации, а вместе с ними – новые формы выстраивания своей собственной личности (автокоммуникации).

Не секрет, что многие сервисы веб 2.0, если не большинство из них, создавались под конкретные задачи и только впоследствии были открыты для общего доступа. Поэтому основой каждого сервиса является определенная идеология, которая может существенно обогатить педагогические возможности учителя, если именно эта идеология, а не технические составляющие сервиса будут главным предметом освоения. И если технические составляющие в большинстве случаев понятны, т. к. почти все сервисы ориентируются на сходные, интуитивно понятные стратегии построения интерфейса, то идеологическая составляющая акцентируется очень редко. Единственный действенный способ ее освоения – самостоятельная работа с сервисом до момента понимания его

возможностей и соотнесения их с собственными педагогическими задачами.

При этом надо понимать, что идеология сервиса веб 2.0 воздействует на пользователя подспудно, часто неосознанно, через формирование определенных привычек и ожиданий. От педагога, осваивающего сервисы веб 2.0, требуется постоянная рефлексия, осознание тех намерений, которые были у разработчиков сервиса, и критическое осмысление этих намерений. Чаще всего в форме сервиса веб 2.0 мы имеем инструмент, с помощью которого другие люди, добившиеся определенного результата, хотят поделиться с нами возможностями достижения того же результата, и это может быть очень ценный обмен опытом.

Вместе с тем, сервисы веб 2.0 по определению ориентированы на деятельностьный подход, поэтому активная работа с ними заставляет и педагога, независимо от его предшествующего опыта, уходить от знание-ориентированных технологий и методом проб и ошибок двигаться в том направлении, которое от него требуют новые Федеральные образовательные стандарты.

Опыт проведения мастер-классов с учителями по внедрению вики-технологии показал, что главным результатом обучения здесь становится не созданный совместными усилиями ресурс с анализом текста и учебно-методическими материалами, а изменение сознания относительно статуса учителя и ученика, роли образования и самообразования в современном мире. Сервисы Веб 2.0 не отменяют и не умаляют роли учителя в учебном процессе, но превращают его в модератора учебных ситуаций, в конструктора, создающего учебное пространство и учебное действие и приучающего своих подопечных обходиться без его помощи. Это, как показывает опыт, гораздо сложнее простой передачи знаний. Сложнее как для учителя, так и для учащегося.

Использованная литература:

1. Задачи проекта Летописи.ру. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://letopisi.org/index.php/Letopisi.ru>.
2. Лицензия свободной документации GNU (FDL). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gnu.org/licenses/fdl.html>.
3. Матюшкин А. В. Деятельностный вики-учебник как инструмент литературного образования//Наука и школа. 2013. № 6. С. 47–49.

III. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЕВРОПЕ

Котюрова И. А.

Аннотация: изменения, наблюдаемые в европейском обществе в XXI веке, неизбежно ведут к изменениям в системе образования. Глобализация, компьютеризация, смена ценностей и прочие тенденции общественного развития требуют от современных европейцев новых профессиональных и личностных качеств, а значит, и новых стратегических подходов к образованию не только детей, но и взрослых. В статье описываются изменения в системе непрерывного образования в Европе, ставшие ответом на вызовы времени; раскрывается понятие «неолиберальная парадигма» сектора непрерывного образования, а также описываются проблемы современного образования, как их видят европейские исследователи.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, неолиберальная парадигма.

DEVELOPMENT TRENDS IN LIFELONG EDUCATION IN MODERN EUROPE

Kotyurova I.

Abstract: the article describes the changes in the system of lifelong education in Europe, which are considered as the responses to the challenges of our time. The changes in European society in the 21st century inevitably lead to education system transformation. Globalization, computerization, value system changes and other social development trends require new professional and personal qualities and therefore new strategic approaches to children and adult education. The author reveals the concept of the «neoliberal paradigm» in the context of lifelong education and presents the opinion of European researchers on the problems of modern education.

Keywords: lifelong education, adult education, neoliberal paradigm.

Непрерывное образование стало неотъемлемой частью современной жизни, и главная причина этого заключается в том, что наше общество

постоянно меняется, при этом темп изменений все время растет. Как следствие, традиционные образцы поведения и работы постоянно приходится проверять и по мере необходимости заменять новыми, отвечающими требованиям меняющегося мира. Рудольф Типпельт, профессор Мюнхенского университета, занимающийся вопросами общей педагогики и развития образования, выделил семь основных мегатрендов современного европейского общества, которые необходимо учитывать при стратегическом планировании непрерывного образования:

1. Глобализация, растущая европеизация;
2. Сдвиг с области производства в сферу оказания услуг;
3. Растущее использование информационных и коммуникационных технологий;
4. Рост числа женщин, занятых в трудовой деятельности;
5. Смена ценностей;
6. Увеличение продолжительности жизни;
7. Парадоксальная ситуация на рынке труда, характеризующаяся большим числом безработных при одновременной нехватке квалифицированных специалистов¹.

Эти изменения невозможно игнорировать, они неизбежно тянут за собой систему образования. Растущая европеизация и глобализация в целом требуют от человека изучения иностранных языков и расширения его знаний в области страноведения. Рост рынка услуг делает важным такое качество, как флексибельность (гибкость), т. е. способность к адаптации и применению своих знаний и умений к новым условиям и новым требованиям. Вездесущие информационно-коммуникационные технологии требуют от человека понимания основных принципов их действия. Смена ценностей ведет к необходимости выработки единых форм работы, общей системы ценностей, комплексных социальных связей. Увеличение продолжительности жизни требует разработки и внедрения курсов для «молодых старых», а описанный выше парадокс на рынке труда разрешается путем повышения квалификации в течение всей жизни.

С этими трендами хорошо соотносятся цели и задачи образования взрослых, отмечаемые исследователями непрерывного образования в современной Европе. Такими задачами могут быть:

¹ LEE, Ok Bun. Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen und dessen Bedeutung für die Entwicklung moderner Gesellschaften. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kaad.de/fileadmin/kaad/pdf/Vortrag_Lee.pdf, дата обращения: 20.06.2014.

- получение образования, пропущенного по каким-то причинам в течение первой образовательной фазы;
- возможность социального роста;
- адаптация к меняющимся профессиональным и общественным требованиям;
- получение квалификации в определенной специализированной профессиональной области;
- получение образования в области политики и общественной деятельности;
- получение информации и консультации о возможностях решения конфликтных ситуации на работе и дома;
- расширение знаний в определенной области интересов, например, ботаники, искусства, спорта, страноведения и т. д.
- «философская пауза» в жизни – будь то для преодоления жизненного кризиса или просто для того, чтобы осознанно проживать свои будни (речь идет о поисках смысла жизни, религиозных мотивах и т. п.)².

Данный перечень наглядно демонстрирует, что непрерывное образование давно вышло за рамки своей изначальной общественно-политической задачи выравнивания шансов и социальной справедливости. Более того, непрерывное образование настолько сильно изменило свой облик, что стало целесообразно говорить о смене всей парадигмы сектора непрерывного образования. Немецкие специалисты по образованию взрослых назвали ее «неолиберальной парадигмой»³. Эта неолиберальная смена парадигмы характеризуется следующими важнейшими показателями:

1. Образование все больше переходит на схему рыночных отношений, где всем управляет спрос. Образование делается «под заказ». Государство более не авторитарно в вопросах образования, оно все меньше влияет на структуру и наполнение образования.

2. Управление в области образования переходит в своего рода «менеджмент я-концепций». Уже не государство, а каждый сам лично определяет для себя схему образования (основного и дополнительного) и сам обязан заботиться о реализации этой схемы.

² Univ. Prof. Dr. Elke Gruber, Bildung und Entwicklung im Erwachsenenalter im Rahmen von Modernisierungsprozessen – Scriptum zur Vorlesung. [Электронный ресурс]. Режим доступа: : www.uni-klu.ac.at, дата обращения: 10.06.2014].

³ Lebenslanges Lernen und neoliberale Tendenzen in der Weiterbildung/E&W Niedersachsen, 4/2007, S. 21.

3. Социально-технологическое мышление находит свое материальное воплощение в виде сертификатов, которые обучающиеся получают в качестве подтверждения своей квалификации.

4. Происходит активная «распедагогизация» учебного процесса. Это вызвано широким внедрением информационных коммуникационных технологий, которые порой полностью заменяют преподавателя.

5. Система образования переходит на схему организации и управления предприятия.

6. Развитие нетипичных, негарантированных форм трудовой занятости, (явление прекаризации) увеличивает число прекариатов, людей, не имеющих постоянного заработка и гарантий профессионального роста, но становящихся неотъемлемой частью просвещенного общества.

Эти черты проявляются в разных областях образовательного поля. Например, в том, что технические понятия переносятся на человеческое поведение и знание, промышленные нормы переносятся в сферу образования в виде квалификационных рамок и требований. Или в том, что «обучение» становится модным термином и продается как «Pädagogik light». Такой подход негативно сказывается на концептуальном понимании образования как такового. Оно зачастую понимается как потребление услуги, которую можно купить, в то время как на самом деле образование по-прежнему связано с саморазвитием и работой над самим собой. Подобные тенденции наблюдаются не только в образовании взрослых, но и в школьном и дошкольном образовании.

Образование перестало быть задачей всего общества, и стало проблемой каждого отдельно взятого человека. Каждый сам должен определить для себя образовательный маршрут, каждый сам должен определить для себя источники финансирования. Сбережения на образование в виде банковских накоплений – необходимость, которой нельзя пренебрегать. Кто не позаботился об индивидуальном финансировании своего обучения, лишает себя шансов на хорошее образование со всеми вытекающими отсюда последствиями. Роль государства все больше ограничивается управлением общим образовательным фоном. Единого стандарта в сфере образования взрослых нет, все отдано на откуп непосредственным организаторам курсов. Вследствие этого исследователи отмечают очень существенные различия в целях, продолжительности и качестве обучения от учреждения к учреждению. Государство практически не имеет влияния на них, и все решает конкуренция на рынке образовательных услуг, где за своих потенциальных клиентов борется неограниченное число общественных и частных коммерческих учреждений.

Интересно, что негосударственные и частные образовательные учреждения, в отличие от государственных, выдающих общепризнанный документ об образовании, вынуждены зарабатывать авторитет и признание самостоятельно, за счет конкуренции на рынке образова-

тельных услуг. А рынок этот очень востребован сегодня в Европе, поскольку непрерывное образование, с одной стороны, является важным стратегическим фактором индивидуального развития личности, а с другой стороны, является одним из решений проблемы безработицы, ведь повышение квалификации или получение новой – это шанс получить желаемую работу. Востребованность рынка ведет к его росту, в том числе и за счет новых, «нетрадиционных» участников. Так, например, в Австрии обучение взрослых стало одной из задач государственных социальных служб, ответственных за работу в регионах страны и в микрорайонах отдельных городов. Развивается и сфера индивидуального обучения.

Несмотря на общий рост числа взрослых, включенных в образование, в Европе по-прежнему прослеживается следующая тенденция: чем выше формальное изначально полученное образование, тем больше потребность в его расширении и углублении. Объясняется это не только и не столько психологической готовностью и настроением на саморазвитие, сколько производственной необходимостью, ведь профессиональный статус напрямую связан с повышением квалификации. Именно этим объясняются и гендерные различия в выборе направления курсов для взрослых. Взаимообусловленность профессионального статуса и повышения квалификации является причиной того, что в профессионально ориентированных курсах, тренингах, семинарах участвуют больше мужчин, чем женщин. В то же время женщины тратят значительно больше свободного времени и денег на прочие курсы для взрослых. Австрийские исследователи непрерывного образования отмечают, что вся система образования взрослых в их стране живет большей частью за счет женщин; при этом речь идет как об участницах, так и о тех, кто эти курсы ведет ⁴.

Отмечается исследователями и другая, очень важная тенденция: профессиональное образование все больше перекладывается с первичного образования на постдипломное. Первичное официальное образование дает лишь базу, на основе которой человек на дополнительных курсах получает необходимые профессиональные компетенции и соответствующую квалификацию. Очень разные потребности населения требуют гибкого подхода к формированию программы обучения. И здесь очень удобной образовательной формой оказывается модульное обучение. Вместо заставшей программы клиентам все чаще предлагаются поделенные на темы курсы с тем, чтобы каждый сам мог составить свою программу, посещая одни и пропуская другие модули.

⁴ Univ. Prof. Dr. Elke Gruber, Bildung und Entwicklung im Erwachsenenalter im Rahmen von Modernisierungsprozessen – Scriptum zur Vorlesung. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.uni-klu.ac.at, дата обращения: 10.06.2014.

Развитие постдипломного образования в Европе, в частности в Германии и Австрии, привело к появлению новых моделей обучения, таких, как «лернштатт»⁵, «кружок качества»⁶, «заводской кружок»⁷ и др. Эти модели особенно популярны на заводах и прочих производственных предприятиях, где в связи с расширением Европейского Союза на Восток, появилось очень много иностранных рабочих, нередко не знающих даже языка, не говоря о культурологических аспектах.

С включением в ЕС стран средней и восточной Европы связана еще одна тенденция, отмечаемая европейскими исследователями – интернационализация в сфере образования взрослых. Укрепляются связи, расширяется образовательное сотрудничество между учреждениями, находящимися в разных странах.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в современной Европе наблюдается смена всей парадигмы системы образования взрослых и уход от ее институциональных форм к самому широкому пониманию процесса образования.

Использованная литература:

1. Gruber, E. Bildung und Entwicklung im Erwachsenenalter im Rahmen von Modernisierungsprozessen – Scriptum zur Vorlesung [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.uni-klu.ac.at, (дата обращения: 10.06.2014).

2. Lebenslanges Lernen und neoliberale Tendenzen in der Weiterbildung/E&W Niedersachsen, 4/2007, S. 21

3. Lee, Ok Bun. Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen und dessen Bedeutung für die Entwicklung moderner Gesellschaften [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kaad.de/fileadmin/kaad/pdf/Vortrag_Lee.pdf, (дата обращения: 20.06.2014).

4. Pusch, M. Volkert, K. Uhl, H. Qualitätszirkel/Werkstattkreise/ Aktionskreise der Volkswagenwerk AG. Erfahrungen des Betriebsrats/Gewerkschaftliche Monatshefte (1983), 11, S. 740–745.

5. Brödel, R. Deutscher Qualifikationsrahmen: Zentrale Begriffe und Perspektiven für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. Vortrag auf der Regionalkonferenz der Bezirksregierung Köln am 14. Oktober 2013 [Электронный ресурс]. Режим

⁵ **Лернштатт** – обучение на предприятии, возникшее на фоне массового притока иностранцев, которых надо было интегрировать в производственную культуру.

⁶ **Кружок качества** – небольшие создаваемые на неограниченное время группы сотрудников, стоящих на одной (как правило низшей) иерархической ступени предприятия, которые на добровольной основе под руководством модератора собираются каждые 2–3 недели на 1–2 часа и обсуждают производственные проблемы. При этом их обучают техникам анализа и решения проблем, а также учат делать презентации своих идей.

⁷ **Заводской кружок** представляет собой своеобразный «мозговой штурм» рабочих, контроллеров, специалистов, мастеров под руководством специального подготовленного человека с целью обсуждения какой-то темы и поиска возможных решений.

доступа: http://www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/organisation/abteilung04/dezernat_48/weiterbildung/wirksamkeit/vortrag_broedel.pdf (дата обращения: 10.06.2014).

6. Brödel, R. Wandel der Weiterbildungsbeteiligung und der Bildungsansprüche [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bildung.koeln.de/material/bibliothek/dokus/ft07/Broedel.pdf> (дата обращения: 10.06.2014).

7. Peter Zwiehler (Hg.) Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_tagungsband_linz_zukunftsforum2009_lhq.pdf (дата обращения: 10.06.2014).

8. Seitter, W. Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 2007, Bielefeld, 200 S.

9. Einführung: Situation und Kontext der Erwachsenenbildungsforschung. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-32111-4.pdf> (дата обращения: 10.06.2014).

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО «ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В СОВРЕМЕННЫХ ЕВРОПЕЙСКИХ ГОСУДАРСТВАХ

Доршуков С. В.

Аннотация: Статья затрагивает проблему различий и подобий в подходах к организации форм и содержания ГО в государствах Европы. За основу автор взял материалы исследования 2005–2011 гг., в ходе которого изучению подверглись национальные образовательные системы большинства европейских стран. В статье поочередно рассматриваются отчеты «Eurydice» 2005 и 2012 гг., что позволяет, учитывая их особенности, совместить материалы с «обобщающей» аналитикой и описаниями отдельных особенностей, присутствующих в ряде государств.

Ключевые слова: гражданское образование, школьное образование, непрерывное образование.

SCHOOL «CIVIC EDUCATION» IN MODERN EUROPEAN COUNTRIES

Dorshukov S.

Abstract: the article examines the differences and similarities in the approaches to forms and content of civic education in European countries. The study is based on the research material of the «Eurydice» network (2005–2011) on national education systems in most European countries. The author analyzes the «Eurydice» reports of 2005 and 2012, integrates and compares data gathered from the reports, and describes specific national educational features.

Keywords: civic education, school education, lifelong education.

Вопросы определения содержания и формы образования, необходимого и достойного для подготовки граждан, в современном мире не утратили своей актуальности и остроты и, как прежде, вызывают научный интерес. Политические реалии непрерывно влияют на него [13; с. 1], способствуя проявлению новых граней и проблемных областей. Научный дискурс непрестанно пополняется все обновляющимися данными. Социальная практика также, в свою очередь, развивается, что требует изучения и научной интерпретации все большего количества явлений и процессов. Неудивительно, что гражданское образование в последнее время предстает как компонент сферы «непрерывности» [2; с. 39]. Более того, эта характеристика затрагивает не только временные аспекты («lifelong learning»), но нередко переносится и на содержание («lifewide learning») [18; с. 7].

Набирающие силу процессы глобализации определяют новый ракурс гражданского образования. К примеру, Дж. Уолдрон считает оправданным сегодня изучать преимущественно гражданское «космополитическое образование» [19; с. 23], К. МакДонао – «многонациональное гражданское образование» [17; с. 351] и пр. Феномен «глобального гражданского образования», основанного на перспективе непрерывного обучения, реализуемого как «формальное, неформальное и информальное», стал частью современного мира. [14; с. 3]. С учетом данных обстоятельств, заслуживает внимания предложение Б. Поул разделить понятия «старое» и «новое» гражданское образование [1; с. 2]. Это отражает стремление ряда исследователей отделять «национальное» и «транснациональное» значения [15; с. 37]. В подобном контексте интересным представляется ситуация с европейскими государствами, образовательные системы которых столкнулись с непростой задачей адаптации национальных моделей гражданского образования к тенденциям развития мировых процессов интеграции и регионализации.

В 2005–2011 гг. в рамках исследовательской площадки, в которую были включены европейские страны, под эгидой Европейской комиссии

было проведено исследование институтов образования и формирования гражданских качеств населения («Citizenship Education in Europe»). В 2005 г. исследовалась область, охватывающая уровни образования с ISCED 1 по ISCED 3 (школьное (общее) образование). «Отправной точкой» стали материалы предыдущего исследования, проведенного под контролем Совета Европы «All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC)» (2003). Анализ полученных данных позволил создать сравнительную базу состояния гражданского образования в школах европейских государств, что стало «отправной точкой» проекта «Euridyce» [4; с. 66–78]. Впоследствии, данная исследовательская область вышла за рамки общего образования.

Согласно материалам докладов «Citizenship education at school in Europe: Country reports» (2005) в рамках проекта «Euridyce», говорить о системе гражданского образования в европейских государствах как о единой и преемственной можно лишь относительно. Это касается как терминологии, так и требований к уровню имеющейся у преподавателя и приобретаемой учащимся гражданской компетентности. Трудности начинаются уже на уровне понятий. В качестве примера аналогов сочетания «гражданское образование» можно привести термины:

- «politische bildung» («political education») используемый в Австрии [3; с. 3];
- «politiki agogi» («civic education») – на Кипре [5; с. 4];
- «demokratisk undervisning» («democratic teaching») или «demokratisk dannelse» («democratic formation») – в Дании [6; с. 3];
- «civilzinības» («civic education») – в Латвии [8; с. 5];
- «civics» («civic education») – на Мальте [9; с. 4];
- «edukacja obywatelska» («civic education») – в Польше [10; с. 4];
- «moral y civic education» – в Испании [11; с. 4] и пр.

Терминологический разброс иллюстрирует ситуацию в сфере понимания содержания явления.

По материалам исследования, основанного на анализе предпочтений школьных учителей из 21 государства относительно целей, форм и содержания гражданского образования, были получены следующие сведения – см. таблицу 1.

Таблица 1. Форма и содержание школьного ГО в современных европейских государствах (по данным проекта Eurydice 2012) [12; с. 36].

ISCED 97 Страна		ISCED 1 Начальное общее образование		ISCED 2 Основное общее образование	ISCED 3 Среднее общее образование
Бельгия	Франкоговорящее сообщество	религиозное и моральное образование (moral education), иностранные языки, география, история, естественные науки, общественные науки (social sciences)			
	Германоговорящее сообщество	ГО (Burgerkunde)		религиозное и моральное образование (moral education), иностранные языки, география, история, общественные науки (social sciences)	
	Фламандское сообщество	мировая ориентация (world orientation)		образование для гражданства (education for citizenship)	
Чешская Республика		(grades 1–3) местная окружающая среда (prvouka)	(grades 4–5) национальная история и география (vlastivěda)	ГО (občanská výchova)	основы общественных наук (základy společenských věd)
Германия		региональная география и основы научно-технических знаний (Heimat- und Sachkundeunterricht)		общественные науки/политика (Sozialkunde/Politik)	
Дания					
Эстония		социальное образование, гуманитарные науки		социальное образование, история, география	
Греция		социальное и ГО		социальное и ГО , древняя и современная греческая литература, история, психология, гражданские законы и политические институты, социология, история и общественные науки, европейская цивилизация и ее корни, науки об окружающей среде	введение в право и гражданские институты
Испания		естественная, социальная и культурная окружающая среда, иностранный язык, испанский язык и литература		этика, общественные науки, география и история, иностранные языки	философия, история, иностранные языки, современная всемирная история (общественные науки), латынь (гуманитарные науки), экономика (общественных науки)

Франция		история, география	гражданское, юридическое и социальное образование (education civique, juridique et sociale)
Ирландия	социальное, экологическое и научное образование, география, история, социальное, личное и просвещение в сфере охраны здоровья	гражданское, социальное и политическое образование (CSPE)	история, география и домашняя экономика (научная и социальная)
Италия	образование для гражданского сожительства (educazione alla convivenza civile)		историческое/ гражданское образование (storia/educazione civica)
Кипр		ГО (politiki agogi)	
Латвия	социальное знание (social knowledge)	история, просвещение в области охраны здоровья, география, этика, введение в экономику, гражданское образование (civilzinibas)	политика и право, история, география, философия, основы экономики
Литва	этика, география, история, социальные и научные основы гражданского общества		
Люксембург	моральное, религиозное и социальное образование, введение в мир науки (социальная область)	моральное и религиозное и социальное образование, география, история, иностранные языки, гражданское образование (cours d'instruction civique)	
Венгрия	экологические учения, литература, история	гуманитарные учения и этика, общественные науки	
Мальта	образование для демократического гражданства и изучения демократии		
Нидерланды	география, история, общество, окружающая среда и здоровое поведение (healthy behaviour)	общественные науки, иностранные языки, география, история и политика, экономика	
Австрия	образование основ гражданственности (civics)		история, общественные науки и основы гражданственности (civics)
Польша	образование для жизни в обществе, история и общество	региональное образование: региональное культурное наследие, европейское образование, польская культура в контексте средиземноморской цивилизации, знания об обществе (гражданское образование)	
Португалия	ГО (formacao civica)	ГО (formacao civica)	ГО (educacao para a cidadania)
Словения	история, география, словенский язык, иностранный язык, общество, экологическое образование	история, география, словенский язык, иностранный язык, общество, экологическое образование, религии и этика, гражданское образование и этика, гражданская культура	гражданская культура

Словакия	родина (homeland)	основы гражданственности (civics)	наука об обществе
Финляндия	экологические и естественно-научные учения (ymparisto- ja luonnontieto)	история и общественные науки (historia ja yhteiskuntaoppi)	
Швеция	social studies/civics (samhällskunskap), religion		social studies/civics, history
Великобритания	Англия	гражданство (PSHE)	гражданство
	Уэльс	личное и социальное образование (PSE)	
	Ирландия		
	Шотландия	личное и социальное развитие, религиозное и моральное образование	личное и социальное развитие, социальные предметы социальные предметы
Лихтенштейн	естественнонаучные факты (Realien, Lebenskunde)		история, этика, экономика и право
Исландия	жизненные навыки (lífleikni)		
Норвегия	история, география и общественные науки		образование основ гражданственности (civics)
Болгария	общественные науки, гражданское образование и религия		мир и индивид
Румыния	ГО (educație civică)	гражданская культура (cultură civică)	рекомендация и руководство (consiliere și orientare)

Наряду с указанными различиями отличаются и ключевые компетенции, с формированием и усвоением которых связывается гражданское образование. Проведенное в 2004–2005 гг. исследование национальных систем образования граждан европейских государств выявило эти особенности. Например, в Австрии к ключевым компетенциям ГО относятся: знание фактов и понимание политических отношений; развитие политических отношений и мнений; развитие интеллектуальных и социальных навыков; способность участвовать в политической деятельности [3, с. 5]. Кипрский стандарт предполагает, что ученики должны быть образованы. Это позволит им: уважать права человека; действовать в мирных интересах; быть терпимыми; демонстрировать солидарность в мультикультурном обществе; знать обязанности граждан Кипра и Европейского союза и действовать согласно им; избегать ксенофобии и расизма; развивать экологическое, экономическое, политическое, культурное и гуманистическое сознание. Они должны также стать способными: сотрудничать в обществе; разрешать конфликты; работать ради социального сплочения; действовать в интересах справедливости; приобретать все необходимые знания, навыки, отношения и ценности для активного участия в обществе [5; с. 4].

В Дании ученики должны приобрести следующие четыре типа компетентности:

- знание исторических и социальных концепций, личностей, событий, процессов и способность разместить их в историческом контексте;

- понимание важности возможности идентифицировать исторические и социальные проблемы и развития способности составлять причинно-следственные связи и иметь различные представления об истории и обществе;

- понимание исторических проблем и средств, позволяющих определить их в рамках политических, экономических, социальных или культурных областей; способность, применяя методологию, работать с историческим и социальным материалом и использовать исторические проблемы, чтобы поместить настоящие, индивидуальные и коллективные мировоззрения в перспективу временного континуума [6; с. 5–6].

Заслуживает внимания подход к определению круга компетенций в Ирландии. Они делятся по 4-м базовым направлениям:

- идентификация/понимание (навыки, необходимые при начальном контакте с политическими проблемами и источниками информации, позволяющие ученикам выбрать информацию);

- анализ/оценивание (способность учеников проанализировать, интерпретировать и оценивать любое сообщение, которое они получают);

- коммуникация (практика и развитие личной, межличностной рефлексии, группового участия, обсуждение, представление и т.д.);

- действие (способность действовать, применить результаты опыта, анализа, рефлексии и коммуникации практическим способом к выбранной ситуации или проблеме, социальные и политические навыки организации, процедуры, принятия решений, голосования, и т.д.) [7; с. 6].

Латвийская модель предполагает следующие виды компетентностей, которые должны быть приобретены в результате изучения предмета «гражданское образование». Ученики должны быть в состоянии: определять и отделять личные и общие ценности; защищать свое личное мнение и учиться слушать других для достижения взаимного понимания; представлять себе пути, которыми люди могут защищать свои социальные интересы и суждения; понимать причины и последствия социальных тем и продолжающихся социальных проблем; постигать основные принципы демократии [8; с. 6]. На Мальте компетентности («competencies»), как предложено Национальным учебным планом и как предусматривают школьные программы, могут быть суммированы в ключевые профессиональные группы навыков: критическое восприятие, коммуникация и дебаты; организация, планирование и работа с другими; принятие решения и действие, ведущее к изменениям [9; с. 5].

Согласно материалам исследования 2012 г., гражданские компетенции в большинстве европейских государств тесно связываются со способностью «активного осуществления гражданства» и предполагают знание: основных демократических понятий, включая понимание общества и общественных и политических движений; процесса объединения Европы и структур ЕС; основных направлений социального развития, как прошлого, так и настоящего. Они также предполагают приобретение навыков, таких как критическое мышление и коммуникативные способности, готовность конструктивно участвовать в области общественных отношений, включая процесс принятия решений посредством голосования. Наконец, чувство принадлежности обществу на различных уровнях, уважение к демократическим ценностям и разнообразию, поддержка устойчивого развития также могут составить их содержание [12; с. 8–9]. В общем виде основные навыки и умения учеников как будущих «активных и ответственных граждан» можно систематизировать следующим образом:

- гражданские навыки (участие и влияние на государственную политику посредством голосования и подачи прошения);
- социальные навыки (проживание и работа с другими, решая конфликты);
- коммуникационные навыки (открытость, понимание, обсуждение);
- межкультурные навыки (установление межкультурного диалога и уважение культурных различий) [12; с. 30–32].

В материалах «Eurydice» подчеркивается, что гражданское образование является частью национальных учебных планов и, как правило, предполагает три главных подхода к реализации: как автономный предмет; как часть другого предмета или изучаемой области; как межпредметная учебная область [12; с. 13]. Среди тем, вошедших в содержание гражданского образования:

1. Социополитическая система страны: демократические ценности; справедливость и правосудие; культурное многообразие; терпимость и дискриминация; устойчивое развитие; национальное самосознание;
2. Европейское измерение: европейская идентичность; европейская история, культура и литература; главные экономические/политические/социальные вопросы; функционирование учреждений и перспективы европейского союза;
3. Международное измерение: история, культура и литература; главные экономические/политические/социальные вопросы; международные отношения, функционирование международных организаций и т. д.

В рамках гражданского образования осуществляется поддержка в приобретении знаний, развитии навыков в данных областях: социальные, политические и гражданские институты; уважение и охрана окружающей среды; защита собственной точки зрения; разрешение конфликтов; права и обязанности граждан; участие в местном сообществе; критическое и независимое мышление; эффективные стратегии борьбы с расизмом и ксенофобией; будущая политическая деятельность. Большинство из обозначенных подходов присутствуют в образовательных организациях большинства европейских государств – см. таблицу 2.

Таблица 2. Подходы к определению целей и содержания ГО в современных европейских государствах (по данным проекта Eurydice 2012) [12; с. 34]

Цели и содержание Страна	Знание о социальных, политических и гражданских институтах	Уважение и охрана окружающей среды	Способность защитить собственную точку зрения	Навыки и компетентность в разрешении конфликтов	Знание прав и обязанностей граждан	Участие в местном сообществе	Критическое и независимое мышление	Участие в школьной жизни	Эффективные стратегии борьбы с расизмом и ксенофобией	Подготовка к будущей политической деятельности
Средн. данные	31.1	36.7	20.4	36.0	62.8	15.1	57.8	18.7	16.2	4.4
Репрезентативные данные										
Болгария	28.3	43.2	36.3	29.9	60.8	11.1	55.0	28.4	3.6	2.8
Чешская Респ.	35.5	37.1	35.6	44.5	57.1	18.8	45.3	9.5	12.5	2.0
Лихтенштейн	31.2	35.2	20.2	58.1	19.2	3.0	73.8	10.7	29.7	19.3
Эстония	46.2	30.2	23.2	29.6	70.8	12.3	65.8	12.8	1.4	7.3
Ирландия	41.9	39.2	13.5	21.7	55.5	40.2	49.2	18.9	11.9	7.2
Испания	16.7	31.9	21.5	57.5	61.5	3.4	67.3	13.5	23.1	2.9
Италия	49.6	37.8	12.4	20.8	78.3	8.0	58.0	10.9	21.5	2.1
Кипр	41.0	34.2	33.5	23.0	45.1	12.0	62.7	17.6	21.6	8.1
Латвия	26.9	35.2	37.7	26.8	52.4	9.4	60.7	29.0	1.2	12.7
Литва	17.2	49.0	24.9	33.7	54.0	24.5	56.9	34.8	2.0	2.5
Мальта	19.6	58.3	18.2	31.7	60.3	18.3	59.8	21.5	9.7	2.5
Польша	23.6	29.5	21.9	36.0	53.5	37.6	44.1	35.5	6.9	10.5
Словения	24.0	55.3	30.5	40.2	49.3	5.1	64.3	17.0	12.6	0.7
Словакия	38.0	49.9	17.7	43.3	62.9	12.5	41.2	15.4	16.4	1.4
Финляндия	26.8	61.1	14.3	44.0	36.8	7.1	81.1	18.2	8.7	1.3
Швеция	16.4	37.4	24.0	29.6	62.3	1.7	84.0	9.9	31.3	2.5
Нерепрезентативные данные, не учитываемые при расчете усредненных показателей										
Англия	26.7	35.4	12.9	30.8	50.4	26.8	64.1	22.1	23.3	6.5
Люксембург	45.8	32.6	21.8	36.0	57.4	5.6	64.2	13.9	14.9	4.6
Австрия	25.3	27.0	38.4	46.5	16.7	3.2	64.5	2.2	21.4	15.7
Дания	48.0	22.5	20.2	51.1	32.2	6.7	88.5	4.5	9.5	15.9
Бельгия – Фламандское Сообщество	17.1	58.0	45.7	58.9	24.5	11.3	57.6	13.8	11.1	0.8

Анализ изменений в национальных образовательных системах европейских государств за период с 2005 по 2012 гг. свидетельствует, что за это время в большинстве стран региона значение и роль гражданского образования (с учетом разницы, обусловленной культурными особенностями) значительно возросла. Это проявилось, в частности, в возрастающем внимании к его проблемам со стороны государств. Так, в период 2003–2007 гг. правительством Финляндии был реализован национальный проект «Youth Participation Project». В школах Испании с 2006 г. введен новый обязательный предмет «Education for citizenship and human rights», с 2012 г. прежний «Citizenship and Human Rights Education» заменен на «Civic and Constitutional Education». В Латвии с 2006 г. введен новый обязательный школьный предмет «Social sciences».

В 2006 г. литовским парламентом одобрена долгосрочная государственная программа «National Citizenship Education Programme». Начиная с 2006 г. правительством Хорватии реализуется проект «Education for human rights and democratic citizenship». В 2006 г. Министерство просвещения и Совет министров Португалии разработали государственную программу «Action Plan for Citizenship Education». В 2007 г. Федеральным министерством образования, искусств и культуры и Министерством науки и исследований новой программы Австрии принята «Democracy Initiative», рассчитанная на политическую и гражданскую подготовку избирателей с 16-летнего возраста. В Бельгии («French Community») в 2007 и 2009 гг. были приняты программные документы, основные идеи которых вошли в Справочный правительственный доклад 2009 г. «Etre et devenir citoyen» («Being and becoming a citizen»). Министерство образования и культурной политики Германии в 2009 г. приняло рамочную резолюцию «Strengthening Democracy Education».

В 2010–2011 гг. в Словении осуществлен научно-исследовательский проект «Citizenship Education for the Multicultural and Globalised World». На Кипре в 2011 г. принят новый учебный стандарт, направленный на усиление межпредметной области ГО. В период 2011–2012 гг. правительством Турции был проведен проект «Citizenship and Democracy Education» [16; с. 2–12].

В целом, область ГО сегодня без преувеличения можно назвать «лакмусовой бумажкой» современного общества европейских государств, позволившей проявиться как официально декларируемым, так и латентным процессам, затрагивающим сферы образования, политики и др. Она оказалась на «разломе» между системой «старого мира» (национальных государств) со свойственным ему отношением к подготовке

граждан,, и чем-то новым, еще пока только оформляющимся. Меняется политический спрос на качества (знания, умения, навыки, компетенции) граждан. Вслед за переменами в институте «государство» меняются содержание понятия «гражданин», меняются факторы, определяющие цели и средства гражданского поведения, соответственно, меняется и содержание самого ГО. Если в отчете «Eurydice» 2005 г. упоминалось о трех обобщенных группах приоритетных целей ГО: развитие политической грамотности учеников; развитие отношений и ценностных ориентаций, необходимых, чтобы стать ответственным гражданином; стимулирование активности учеников [4; с. 23], то в отчете 2012 г. их выявлено четыре. Развитие политической грамотности (знание основных фактов и понимание ключевых понятий); приобретение критического мышления и аналитических навыков; развитие определенных ценностей, отношений и поведения таких, как уважение, терпимость, солидарность и т.д.; поощрение активного участия и деятельности в школе и общественных уровнях [12; с. 27].

Важно учитывать сложность задач, которые требуют своего решения от современного гражданина. Они затрагивают сферы нравственного, религиозного, правового, экономического и иных аспектов поведения. Было бы наивно предполагать, что способность адекватно участвовать во всех необходимых контекстах может быть сформирована в тот период «ISCED 1 – ISCED 3», когда ученик находится в состоянии «гражданского ожидания» [20; с. 19]. Однако именно в школе закладываются основы, на которые в последующем будут «наслаиваться» качества и компетенции будущих субъектов политического и гражданского общества. Поэтому нет ничего удивительного в том факте, что рамках европейского сотрудничества в области образования (в основном школьного) сегодня гражданским компетенциям придается столь большое значение, что Советом и Европейским Парламентом они были включены в перечень восьми ключевых компетенций, признанных необходимыми для полноценной жизни в рамках современного «общества знаний» [12; с. 3].

Использованная литература:

1. Baumann P. The New Civics: Civic learning is not flat learning//The Progress of Education Reform. 2013. April. Vol. 14. No. 2. 8 p.
2. Busuleanu Ș., Ivanova-Chessex O. «This is how you do it in Germany, but we do it our way». Different Notions of Citizenship Education in the Russian-German Exchange of Young Professionals// Journal of Social Science Education. Volume 10, Number 2, 2011, P. 39–47.

3. Citizenship education at school in Europe. Austria: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 11 p.
4. Citizenship Education at School in Europe. Brussels: Eurydice, 2005. 90 p.
5. Citizenship education at school in Europe. Cyprus: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 10 p.
6. Citizenship education at school in Europe. Denmark: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 9 p.
7. Citizenship education at school in Europe. Ireland: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 12 p.
8. Citizenship education at school in Europe. Latvia: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 15 p.
9. Citizenship education at school in Europe. Malta: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 10 p.
10. Citizenship education at school in Europe. Poland: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 14 p.
11. Citizenship education at school in Europe. Spain: national description – 2004/05. Brussels: EACEA; Eurydice, 2005. 12 p.
12. Citizenship Education in Europe. Brussels: EACEA; Eurydice, 2012. 142 p.
13. Cross C. C. Political Education. National policy comes of age. New York: by Teachers College Press, 2004. 793 p.
14. Global Citizenship Education: An Emerging Perspective [Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education]. ED/2013/PSD/PHR/PI/4. UNESCO. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>
15. Keen E., Tirca A. Education for Democratic Citizenship: Teacher's Guide: RADICAL, 1999. 112 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.hrea.org.
16. Main reforms in citizenship education since 2005. Brussels: EACEA; Eurydice, 2012. 12 p.
17. McDonough K. Multinational civic education//Citizenship and education in liberal-democratic societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities/ Ed. by Kevin McDonough, Walter Feinberg. New York: Oxford University Press, 2003. P. 351–384.
18. Study on Active Citizenship Education. Final Report submitted by GHK. European Commission, DG for Education and Culture, 2007. 154 p.
19. Waldron J. Teaching Cosmopolitan Right// Citizenship and education in liberal-democratic societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities/Ed. by Kevin McDonough, Walter Feinberg. New York: Oxford University Press, 2003. P. 23–56.
20. Yuen T. W. W., Leung Y. W. Participatory Citizenship and Student Empowerment: Case Study of a Hong Kong School// Citizenship Teaching and Learning. Vol. 5, No. 1, June 2009. P. 18–34.

ШВЕДСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ШВЕЦИИ

Романовская И. В.
Козина Ю. Е.

Аннотация: Цель данной статьи – выявление специфики преподавания шведского языка как иностранного в дошкольных учреждениях Швеции. Приведены статистические данные о потоке иммигрантов, оценка их положения в Швеции, возможности для получения образования. Авторами рассматриваются ключевые принципы реализации предмета «Шведский как иностранный для детей иммигрантов в Швеции». Дан краткий обзор методических подходов к наиболее эффективному обучению детей. Представлены основные положения общеобразовательного учебного плана Швеции, а также их реализация на примере конкретных «предшкол»: Сулиндерской и Бреддальской. Кроме того, характеризуется шведская система дошкольного образования в сравнении с российской, представлены некоторые отличия. Данный материал основан на шведских источниках и может быть использован в качестве методического ориентира для совершенствования обучения иностранному языку в дошкольных учреждениях России.

Ключевые слова: Швеция, предшкола, детский сад, игровая школа, иммигранты, дошкольное образование.

TEACHING SWEDISH AS A SECOND LANGUAGE AT PRE-SCHOOL INSTITUTIONS IN SWEDEN

Romanovskaya I.
Kozina J.

Abstract: the paper aims to examine the specific features of teaching Swedish as a second language at pre-school. The authors provide statistics on the number of immigrants, assess their situation in Sweden and their educational opportunities. Moreover, the authors discuss the key principles of teaching Swedish as a second language to children of immigrants. The paper presents a brief review of methodological approaches to make the teaching of children more effective. The basic principles and provisions of the pre-school curriculum are discussed in the article as well as their implementation at certain institutions: Cylinders and Breddal pre-schools. In addition to that, the authors compare the Swedish system of pre-school education with the Russian system and reveal differences between them. The article is based on data

from Swedish sources and may be used as a methodological guide to improve foreign language teaching at Russian pre-schools.

Keywords: Sweden, pre-school, kindergarten, play school, immigrants, pre-school education.

В современной науке пристальное внимание исследователей направлено на изучение иностранного опыта. Обзоры зарубежного опыта (Австрии¹, Финляндии² и других стран), вопросы интеграции и инклюзии различных социальных групп в обществе в последнее время стали популярными научными направлениями. По причине растущего интереса к европейским исследованиям зарубежные источники становятся более доступными и позволяют осветить некоторые частные вопросы: к примеру, преподавание шведского языка как иностранного в дошкольных учреждениях стран Северной Европы, в частности в Швеции.

Данная статья раскрывает особенности шведской системы дошкольного образования и методы обучения иностранному языку детей иммигрантов. Этот вопрос приобретает особую актуальность в связи с тем, что одной из основных проблем современной Швеции, как и многих других стран Европы, является интеграция иностранного населения. Границы европейских государств открыты для свободного переселения граждан, поэтому население стран становится многонациональным. «За два десятка лет этнически однородное шведское общество превратилось в общество полиэтническое и многокультурное. Сегодня более 20 % девятимиллионного населения страны – это иммигранты в первом или втором поколении» [1]. Поток переселенцев «пестрит» представителями разных стран, из их числа нельзя исключать европейцев. К правительству Швеции обращаются граждане Норвегии, Дании, Польши, Великобритании, Германии, Ирака, Таиланда, США и других стран. «В рамках системы социального обеспечения в Швеции каждый имеет право на социальную поддержку, содействие в освоении рынка труда, программы профориентации, курсы шведского и родного языка» [1]. Предоставляя иммигрантам возможность бесплатного обучения шведскому языку, правительство в то же время гарантирует их детям право на изучение родного языка в шведской школе. Это определяет необходимость веде-

¹ Васильева С. В. Об опыте организации непрерывного образования в Дунайском университете города Кремса (Австрия) // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3, 2013.

² Поздеева С. И., Румбешта Е. А. Опыт Финляндии в сфере образования // Вестник ТГПУ. Выпуск 10 (112), 2011.

ния грамотной политики в сфере образования, в частности, обучения иммигрантов и их детей шведскому языку.

Система дошкольного образования в Швеции отличается от российской. Дошкольные учреждения в Швеции делятся на два типа: детские сады (ett daghem) и игровые школы (ett fritidshem). В детские сады принимаются дети от 6 месяцев до 7 лет и могут там находиться под присмотром воспитателя в течение всего дня. За пребывание в детском саду взимается плата, покрывающая расходы на питание и некоторые другие материальные нужды. «Игровая школа» – учреждение несколько иного плана. Дети находятся здесь всего около трех часов, при этом нет специального помещения, закрепленного за «игровой школой». Туда принимаются дети старше трех лет. Обучение является бесплатным. Таким образом, государство обеспечивает место в дошкольных учреждениях каждому ребенку в возрасте от 6 месяцев до 6 лет. Но их посещение не является обязательным.

В соответствии с законом, принятым в 1975 году, в Швеции также существуют так называемые «предшколы» (en förskola), где в течение года детей в игровой форме готовят к школе – учат основам письма, чтения и счета. Их посещение обязательно для всех детей в возрасте 6 лет [2]. Каждое учреждение имеет свой план работы, основанный на государственном учебном плане для дошкольных учреждений. Данный документ включает требования к работе воспитателей и руководителей. «Повышение мобильности через национальные границы создает культурное разнообразие в «предшколах», что позволяет научить детей проявлять уважение и внимание к каждому человеку независимо от его происхождения» [3]. Учителя должны обладать компетенциями, способствующими росту интереса к обучению языку и использовать для этого разные методы и средства.

Шведская система образования направлена на интеграцию и обеспечение обучения всех детей независимо от их происхождения. Согласно статистике Skolverket³ [3] в дошкольных учреждениях занимается около 85 % детей, в зависимости от возрастной группы. С каждым годом показатели занятости детей в дошкольных учреждениях растут. При этом места для детей иммигрантов стали более доступны, и количество обучающихся увеличивается.

Вопрос о возрасте, с которого нужно начинать обучение детей иностранному языку, остается дискуссионным, несмотря на то, что боль-

³ Учреждение, управляющее системой образования в Швеции.

шинство исследователей считают дошкольный возраст (примерно с 5 лет) наиболее приемлемым. Раннее начало обучения считается слишком сложным для ребенка. Однако грамотное обучение ИЯ в дошкольных учреждениях способствует развитию мышления, памяти, внимания и других психических процессов, а также совершенствованию речевой способности. «Дошкольное образование требует, чтобы каждый ребенок развивал свой словарный запас, был способен играть со словами, рассказывать о чем-либо, делиться своими мыслями, задавать вопросы и просто общаться с другими» [3]. Именно поэтому большое внимание уделяется созданию благоприятной атмосферы в детском коллективе как основному условию успешного процесса обучения ИЯ. Дети иммигрантов изучают шведский язык как родной и вместе с тем дополнительно изучают английский. Возникают некоторые трудности: шведские дети изучают один иностранный язык, в то время как иммигранты – два и более.

Обучение в дошкольных учреждениях Швеции нацелено не только на развитие личностных качеств ребенка, но и способности к коммуникации, осуществляемой по следующим направлениям:

- развитие речевых способностей;
- развитие способностей к усвоению иностранного языка;
- приобщение к иноязычной культуре;
- мотивация к обучению и формирование способностей к учебной деятельности.

Учителя дошкольных учреждений преследуют три цели: 1) создание свободной и приятной атмосферы, 2) разнообразие деятельности и 3) внесение материала с языковым содержанием. Нельзя заставлять ребенка говорить на иностранном языке, необходимо создать условия, в которых он будет чувствовать себя комфортно, и тогда коммуникация будет происходить сама собой. Ребенок должен погрузиться в атмосферу повседневности, не чувствовать обязанность в изучении языка, а свободно его использовать в течение всего учебного дня.

Учителя и родители должны работать в тандеме. «Если родители положительно настроены на изучение иностранного языка, ребенок осознает значимость овладения двумя языками сразу» [4]. Мотивация, в первую очередь, должна следовать именно со стороны родителей, как самых первых учителей и воспитателей ребенка, поскольку «то, как развиваются языковые компетенции, зависит от отношений ребенка с его окружением» [5].

Исследователь В. Туомела [6] считает, что наличие определенных принципов в обучении может стимулировать языковое развитие детей. Во-первых, к этим принципам относится *организация языкового пространства*. В качестве примера может служить выделение функциональных зон в классной комнате, где есть место для конструктора, творческий уголок, уголок для письма и пр. Педагоги должны организовывать ситуации, в которых детям будет комфортно общаться друг с другом. Например, в Сулиндерской «предшколе», расположенной к северу от Стокгольма, этот принцип осуществляется следующим образом. Педагоги используют бытовые ситуации для речевого развития детей. При этом в «предшколе» обучаются как шведы, так и иммигранты. Работа в маленьких группах, работа с открытыми вопросами, предполагающими развернутые ответы, использование таких методов работы с детьми, при которых они учатся слушать и слышать друг друга (например, небольшие устные выступления или чтение стихов наизусть), – все это способствует наиболее эффективному обучению детей иммигрантов.

Учителя Бреддальской «предшколы» в Стокгольме, где дети иммигрантов также учатся вместе со шведами, используют создание диалогов, способствующих развитию языка. Чтобы создать хорошую атмосферу в группах, учитель должен внимательно слушать каждого, постоянно уделять внимание интересам ребенка, а также его уровню владения языком. Учитель может задавать ученикам такие вопросы:

- «Что вы сегодня узнали нового?»
- «Расскажите, что на уроке вам больше всего запомнилось?»
- «Очень интересно, не расскажешь нам еще раз?»

Еще один принцип – *проявление внимания к чувствам, эмоциям и переживаниям детей*. Например, учителя могут спрашивать обучающихся о том, как они провели выходные или о планах на предстоящие праздники, а также интересоваться их впечатлениями о прошедших занятиях, особенно о прочитанных произведениях. Книга является важным инструментом в процессе изучения иностранного языка. Чтение вслух помогает ребенку погрузиться в языковую среду. Обсуждение содержания, работа с иллюстрациями, знакомство с детскими авторами способствует не только приобщению ребенка к культуре страны, но и пополнению словарного запаса изучаемого языка. «Дети с трех лет «изучают» язык в разговорной форме, что очень важно для вербального

общения. Педагоги могут привлекать детей к общению, например, используя игрушки и чтение вслух. Учитель привлекает детей к разговору, используя текст, а дети предлагают свое продолжение истории. Так учитель поддерживает ребенка в изучении языка» [6]. Чтение сказок помогает развивать фантазию и творческие способности. Особенно если не ограничиваться простым чтением, а добавить театральные зарисовки или чтение стихов с выражением.

Чтобы чтение было полезным и информативным, необходимо дополнять его некоторыми элементами: характеризовать персонажей, обсудить иллюстрации, обсудить стиль, общее впечатление о сказке, переделать или дополнить сказку, проиллюстрировать, сделать постановку и прочее. Таким образом, совмещаются несколько видов речевой деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование. Детям необходимо постоянно слышать живую речь, поэтому лучше пересказывать сказки своими словами, а не читать из книги. Дети смогут замечать варианты развития событий, узнавать синонимы, что также пополняет словарный запас. Нужно использовать разные книги для прочтения, в том числе и переводные, чтобы расширять кругозор детей.

Следующим принципом является *языковая традиция и словоупотребление*. Учителям нужно внимательно следить не только за речью обучающихся, но и за своей собственной, не использовать слова-паразиты, употреблять синонимы. Не менее важно следить за *уровнями языка*. Необходимо использовать слова и выражения, грамматические конструкции, несколько усложняющие речь. Это способствует развитию мышления и повышает уровень усвоения языка. Например, можно увеличить объем произведения и количество незнакомых слов и выражений, чтобы дети могли помочь друг другу в освоении неизвестных понятий. Лексика, таким образом, усваивается более эффективно. Для правильного развития способностей ребенка учителю необходимо наблюдать за его поведением в процессе обучения и делать для себя пометки, следить за темпами развития языковых способностей. Особенно важно наблюдать за общением ребенка с ровесниками и взрослыми в процессе игры/обучения/чтения.

Важный принцип – это *доступность* передаваемой информации. Она достигается путем использования мимики, жестов, различных иллюстраций, фото, видео- и аудиоматериалов, театральных постановок,

изобразительных средств. Для педагога важно использовать четкий и детализированный язык. Принимая участие в деятельности детей, например, приема пищи, переодевания необходимо комментировать все, что происходит вокруг, иногда привлекая картинки и знаки. Использование знаков помогает сделать слово более понятным. Активно используется метод произношения слов по буквам, что позволяет детям с ограниченными возможностями не отставать от других.

Наконец, центральное место в языковом развитии занимает *игра*. Игровое взаимодействие обеспечивает не только обучение ребенка, но и открывает большие возможности для развития языка и его использования, потому что детям необходимо выражать свои мысли, чувства и эмоции через диалогическую речь. Кроме того, дети иммигрантов имеют возможность развития родного языка, а учитель может принимать на себя различные роли, показывая детям, каким образом может использоваться язык, как правильно говорить в той или иной ситуации. Кроме стандартных детских игр, дошкольников нужно привлекать к игре со словами, развивающим речь играм. Тогда ребенок начинает проявлять интерес к речи и быстрее усваивает необходимую лексику. В качестве примеров могут служить игры с пальчиками, стишки, считалочки, каламбуры, небольшие пересказы, игры с буквами на составление слов, песни и др.

Итак, интеграция детей иммигрантов в шведское общество начинается с получения качественного дошкольного образования, позволяющего изучать иностранный язык и поддерживать изучение родного языка. Существующая практика показывает, что преподавание иностранного языка детям-иммигрантам следует начинать в дошкольном возрасте для того, чтобы ребенок участвовал в процессе социализации, регулируемом учителями и родителями. Только при регулярном посещении детьми дошкольных учреждений возможно качественное и быстрое овладение языком. Благоприятная языковая среда и ежедневное общение – залог успешного развития языковой компетенции. Обучение иностранному языку детей иммигрантов должно отвечать принципам организации языкового пространства; внимания к чувствам и эмоциям; доступности передаваемой информации; следования языковой традиции, словоупотреблению, уровням языка. Основным принципом является игровое обучение.

Использованная литература:

1. Е. Вапиловская, Кризис миграционной политики Швеции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cogita.ru/grazhdanskaya-aktivnost/migranty/5-i-konkurs-esse-migraciya-i-integraciya-migrantov-v-evrope-i-rossii/krizis-migracionnoi-politiki-shvecii>.
2. Система образования Швеции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eduabroad.ru/se/sys>.
3. Lpfö 98 rev. 2010:10 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.190331!/Menu/article/attachment/L%C3%A4roplan%20f%C3%B6r%20f%C3%B6rskolan.pdf.
4. Kristin Sundsten, Malin Johansson, Språkinläring för barn med svenska som andraspråk i förskolan [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:563928/FULLTEXT01.pdf>.
5. Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. Det lekande lärande barnet — i en utvecklingspedagogisk teori [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gup.ub.gu.se/publication/101877>.
6. Cylinders Förskola [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cylindersforskola.se/sprakutvecklingsplan/>.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШВЕЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ)

**Коновалова М. А.
Абрамова О. Г.**

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности организации обучения студентов в системе высшего образования Швеции на примере курса языковой подготовки Высшей школы губернии Даларна. Авторы обращают внимание на такие характерные черты обучения, как свобода и гибкость, наилучшим образом включающие высшую школу в систему непрерывного образования. Акцентируется важность роли высшей школы в процессе самообразования индивидов и повышения квалификации работающего населения. В качестве иллюстративного элемента проводится сравнение с российской системой обучения иностранному языку в университете, выделяются общие и отличительные черты.

Ключевые слова: непрерывное образование, высшая школа, иностранный язык, Швеция.

SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN SWEDEN (THROUGH THE EXAMPLE OF LANGUAGE TRAINING)

Konovalova M.
Abramova O.

Abstract: the article discusses the teaching aspects of Swedish higher education through the example of the language course at Dalarna University (Högskolan Dalarna). The authors emphasize freedom and flexibility as the characteristics of the process placing the institution in the system of continuing education. The paper also focuses on the importance of higher education in the process of self-education and professional development of working population. The authors compare Swedish practice with the Russian system of teaching a foreign language at university and identify common and distinctive features.

Keywords: continuing education, higher education, högskolan, foreign language, Sweden.

Непрерывное образование – это постоянное совершенствование знаний, умений и навыков человека, продолжающееся на протяжении всей его жизни. Сейчас оно становится все более популярным в России. Непрерывное образование, о какой бы стране мы ни говорили, начинается с рождения и не заканчивается вплоть до смерти индивида. Оно может быть формальным, неформальным и информальным. В разных странах, в зависимости от особенностей образовательной системы, виды и способы его организации могут отличаться, но стандартно включают дошкольное образование, школьное (среднее) и высшее. В данной статье мы обратимся к опыту Швеции и пристальное внимание уделим системе высшего образования. Наша задача – определить особенности организации обучения студента в высшей школе, включающие его в систему непрерывного образования. В качестве примера возьмем курс языковой подготовки в Высшей школе губернии Даларна.

В России высшее образование получают в университетах, институтах, академиях, в Швеции – в университетах (universitet) и высших школах (högskola). Главное отличие университета от высшей школы заключается в том, что любой шведский университет имеет право принимать общий экзамен научно-исследовательского уровня, то есть иметь программы послевузовского профессионального образования. У высших школ такого широкого права нет, однако они могут запрашивать разрешение на проведение экзамена по ограниченному ряду дисциплин. Другими словами, в университетах хорошо развита исследовательская дея-

тельность, тогда как в высших школах основным является образовательный сегмент.

Высшие школы в Швеции способствуют достижению разных целей, которые могут сочетаться в разной степени. Например, целью может быть самообразование индивида с дальнейшим пополнением рынка труда, и, как следствие, – благоприятное влияние на экономику государства. В высшую школу человек может поступить по собственному желанию, а может быть направлен работодателем с целью приобретения новых умений и навыков, улучшения уже имеющихся знаний или их углубления. Обычно после завершения обучения студенту предлагают варианты трудоустройства. При желании сотрудника продолжить самообразование, подкрепленном содействием работодателя, одновременно достигаются обе цели [1; 51]. Для поступления требуются документы о среднем образовании с минимальным количеством баллов по предметам для общих программ и дополнительно документы об усвоении каких-либо определенных предметов для специальных программ, профессионально направленных. Для поступления на некоторые курсы необходимо пройти собеседование [2].

В высших школах можно изучать отдельный интересующий студентов курс, по окончании которого можно выбрать следующий, более высокого уровня, и продолжить образование. Таким образом, мы можем говорить о прямой включенности высших школ в систему непрерывного образования. В зависимости от выбора определенного курса варьируется набор получаемых компетенций, однако главным умением, получаемым в любом курсе, является «умение учиться»: задача высших школ состоит не только в том, чтобы научить определенным действиям и дать какие-либо знания, но и в том, чтобы научить взаимодействовать с людьми, работать, получать дальнейшее образование. В этом, на наш взгляд, заключается самое разительное отличие от российских учебных заведений. В университетах и институтах России традиционно дают общетеоретические знания, а также знания, умения и навыки в определенной профессии или области знаний. Возможно, причина в том, что российская система образования еще не окончательно перешла от знаниевого подхода к компетентностному. В Швеции практикуется именно компетентностный подход, поэтому в высшей школе целями образования также являются:

- дальнейшее развитие способности студентов самостоятельно интегрировать и использовать знания;

— развитие способности студентов анализировать комплексные явления, проблемы и ситуации;

— развитие навыков в профессиональной деятельности, требующей самостоятельности, или для исследовательской работы [1; 16].

Еще одной яркой особенностью высших школ в Швеции являются «свобода и гибкость», позволяющие учитывать способности, интересы и даже биоритмы обучающихся, что положительно влияет на усвоение материала и приобретение компетенций. Так, например, шведские вузы предлагают обучение по двум моделям: можно выбрать программу обучения, состоящую из определенного набора предметов; или же самостоятельно выбрать ряд курсов, позволяющих справиться с «общим экзаменом» и получить академическую степень. При этом порядок освоения курсов обучающийся может устанавливать сам, в некоторых случаях можно выбрать время посещения занятий (первая или вторая половина дня). Кроме того, есть возможность выбора интенсивности курса: можно иметь полный и неполный учебный день. Последнее предполагает меньшее количество зачетных единиц, получаемых за одну неделю, что может, с одной стороны, увеличить общий срок обучения в вузе, с другой – благоприятно сказаться на успеваемости обучающегося, которому ввиду его особенностей или занятости не подходит обычный темп освоения курса. В Швеции применяются те же формы организации обучения, что и в нашей стране:

— лекция (количество присутствующих студентов варьируется от 20 до 200),

— семинар,

— лабораторная работа,

— групповая работа,

— экскурсия,

— производственная практика,

— самостоятельная работа (самостоятельное изучение материала, чтение литературы) [3].

Как упоминалось ранее, курсы в высших школах могут быть как общей направленности, так и специализированные, в рамках определенной профессии. Отдельное внимание уделяется языкам, как родному, шведскому, так и иностранным. Рассмотрим систему курсов в высшей школе на примере курсов русского языка в Высшей школе губернии Даларна (Högskolan Dalarna). Эти курсы являются дистанционными, лекции и семинары проводятся во второй половине дня в режиме онлайн. Как и остальные курсы в высших школах, они состоят из несколь-

ких этапов, это означает, что обучение можно продолжать в течение нескольких лет. На данный момент предлагается два уровня сложности (Grundnivå 1, Grundnivå 2), в разработке находится продвинутый уровень (Avancerad nivå), в него войдут более сложные курсы, например, «Политическая риторика в Советском Союзе и современной России».

Первый уровень обучения состоит из четырех основных блоков: «Русский язык для начинающих», «Русский язык I», который включает в себя обучение устной и письменной речи, грамматике, а также истории идей и культуры России. «Русский язык II», в который помимо устной, письменной речи и грамматики, входит изучение современной русской литературы и культуры. «Отдельные курсы», дополняющие основное поле дисциплин – «Общество постсоветской России», «Введение в русский кинематограф». Дополнительно можно изучать дисциплину «Деловой русский язык».

Второй уровень состоит из блоков «Русский язык III», «Русский язык IV» и отдельный курс по теории русской литературы. Блок «Русский язык III» больше нацелен на изучение литературы, нежели языка, в него входят следующие курсы: «Грамматика и письмо», «Классическая русская литература XIX века», «Классическая русская литература XIX века: текст и кино» и «Виртуальная Россия: язык, политика, новые СМИ». Блок «Русский язык IV», на данный момент последний в общей системе курсов по русскому языку, составляют курсы исключительно по культуре и истории страны – «Русский модернизм и революция», «Русская литература XX века: текст и кино», «Идеология и эстетика сталинского периода» и завершает защита выпускной работы. Каждый последующий блок и уровень требуют усвоения предыдущего и наличия определенного количества кредитов/баллов (högskolepoäng) [4].

Каждый этап обучения имеет четко прописанные цели. Например, по окончании первого этапа курса «Русский язык для начинающих» студент должен:

- уметь понимать и задавать простые вопросы, которые возникают в повседневной жизни, уметь отвечать на них;
- обладать базовым лексическим запасом;
- владеть основополагающими знаниями о русской фонетической системе и уметь правильно произносить звуки русского языка;
- знать русский алфавит и набирать текст на компьютере;
- знать основные грамматические термины и различать грамматические конструкции;
- читать короткие тексты простой тематики на русском языке [5].

Если студент выбирает курс блока «Русский язык IV», завершающийся написанием выпускной экзаменационной работы, его стратегической целью становится планирование и осуществление самостоятель-

ной исследовательской деятельности с использованием научной литературы на русском языке [6].

В целом программа по изучению русского языка составлена таким образом, что умения и навыки говорения, письма, аудирования усваиваются на первом уровне и впоследствии развиваются, то есть все аспекты языка изучаются параллельно. К практическим навыкам добавляется теория, пополняющая запас знаний как о культуре и истории страны, так и о методах и способах изучения языка и литературы.

В российских университетах обучение шведскому языку происходит похожим образом: с самого начала в фокусе внимания оказываются важнейшие аспекты языка – фонетика, лексика и грамматика, которые расширяются и углубляются со временем. С определенного этапа начинается изучение истории, культуры и литературы Швеции, с постепенным включением теории литературы, теоретической грамматики языка и специальных дисциплин. Отличительной чертой и, с определенной точки зрения, преимуществом отечественной системы обучения иностранным языкам, является то, что исследовательские работы студенты пишут не один раз, а, как минимум, три, благодаря чему активно развивают свои способности к научной деятельности.

С другой стороны, изучить шведский язык можно только в рамках комплексной программы, исключающей возможность прохождения отдельного курса студентом другого направления подготовки. Ныне действующие государственные стандарты предполагают ситуацию выбора дисциплин, однако на практике этот выбор ограничен рамками направления подготовки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, хотя организация высшего образования как элемента системы непрерывного образования в России и Швеции достаточно сильно различается (в Швеции она более гибкая), организация обучения иностранным языкам, в данном случае шведскому и русскому, во многом похожа. При ориентации на европейскую систему образования нам следует учитывать ее сильные стороны, такие как свобода выбора студента (в том числе и темпа обучения) и компетентностный подход, при этом не забывая о сильных сторонах отечественной высшей школы – разветвленной системе практических и теоретических курсов, дополняющих друг друга, а также включенности студента в исследовательскую работу с ранних этапов обучения.

Использованная литература:

1. Mark, E. Livslångt lärande ur bildningsperspektiv som strategi för högskolan/ Eva Mark. Göteborg : Göteborgs universitet, Grundtviginstitutet, 2009. 66 s.

2. Vad krävs för att få studera på högskolan? [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.studera.nu/omstudier/omstudier/vadkravsforattfastuderapahogskolan.5.27d86368130216405a680005861.html>, Загл. с экрана. Яз. швед. (дата

обращения: 30.05.2014).

3. Så här funkår högskolestudier [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.studera.nu/omstudier/omstudier/saharfunkarhogskolestudier.5.27d86368130216405a680004187.html>, свободный. Загл. с экрана. Яз. швед. (дата обращения: 30.05.2014).

4. Ryska [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.du.se/sv/Utbildning/Amnen/Ryska/>, свободный. Загл. с экрана. Яз. швед. (дата обращения: 30.05.2014).

5. Kursplan. Ryska för nybörjare [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=RY1001>, свободный. Загл. с экрана. Яз. швед. (дата обращения: 30.05.2014).

6. Kursplan. Ryska: Kandidatexamensarbete ([Электронный ресурс] Режим доступа: <http://du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=RY2014>, свободный. Загл. с экрана. Яз. швед. (дата обращения: 30.05.2014).

КУРСЫ SFI (ПРЕПОДАВАНИЕ ШВЕДСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ): АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СТАТЕЙ

**Савельева М.О.
Сафрон Е.А.**

Аннотация: Статья рассказывает о курсах SFI, предлагающих обучение по программе «Шведский для иностранцев» и созданных для тех, кто рассчитывает стать гражданином Швеции. Программа начала работать в 1965 г. и с тех пор постоянно совершенствуется. В 2010 Стокгольмский университет впервые проводит набор на обучение преподавателей курсов SFI. Данные курсы направлены на обучение взрослых, у которых полностью отсутствует шведская языковая база. Благодаря этой программе понижается и уровень враждебности шведов по отношению к иностранцам. Обучение состоит из трех ступеней. Каждая стадия состоит из двух курсов, на которых новый материал подается студентам по нарастанию сложности. Для стимулирования интереса к программе правительство Швеции приняло решение о введении особых привилегий для посещающих курсы шведского языка. Кураторы курсов часто сталкиваются с трудностями, обусловленными в том числе и тем, что часть новопривыкших иммигрантов полностью безграмотна.

Ключевые слова: Швеция, курсы, иммигрант, язык, разговорная практика.

SFI (SWEDISH FOR IMMIGRANTS) COURSES: THE REVIEW OF THE ARTICLES

Saveljeva M.
Safron Y.

Abstract: the presented article focuses on SFI program (the course of Swedish for immigrants) created specifically for those who want to become residents of Sweden. The program started in 1965 and has been continuously improved. In 2010, Stockholm University announced the first intake for the SFI teacher training program. SFI courses aim to provide the basic knowledge of Swedish for adults with no Swedish language background. The course supervisors often face difficulties caused by complete illiteracy of a certain number of new immigrants. The authors state that this program also helps decrease the level of hostility towards foreigners in Sweden. The educational process consists of three stages. Each stage comprises two courses, in which new material is introduced as the difficulty level increases. In order to raise the interest in the program, the Swedish government assigned special privileges to SFI course participants.

Keywords: Sweden, courses, immigrant, language, speaking practice.

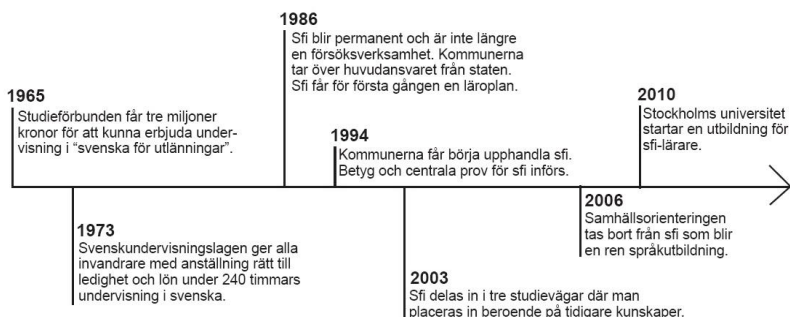
Как известно, Швеция всегда придерживалась лояльной политики в отношении иностранцев, по тем или иным причинам желающих обосноваться на территории страны. Знание шведского языка является основным фактором, обеспечивающим успешную интеграцию в шведское общество и дающим возможность выставить свою кандидатуру на рынке труда. В связи с этим правительство Швеции предлагает иммигрантам пройти курсы SFI, т. е. курсы по программе «Шведский для иностранцев». Как утверждают организаторы программы SFI в Стенунгсунде – одной из шведских коммун – «в результате прохождения курсов учащийся должен понимать и быть понятым в различных бытовых ситуациях, иметь базовые знания о шведском обществе, трудовой жизни и культуре» [1].

В связи с тем, что поток переселенцев за последнее время необычайно вырос, правительство Швеции стимулирует и даже в какой-то степени принуждает иммигрантов к прохождению курсов SFI, т.е. курсов шведского языка для иностранцев. Благодаря таким предложениям разница между коренным населением и иммигрантами становится минимальной, вследствие чего понижается и уровень враждебности (агрес-

сивности) по отношению к иностранцам, что позволяет им чувствовать себя уверенно и комфортно в чужой стране.

Конечно, стоит отметить, что такого рода курсы не являются инновацией, а существуют уже довольно продолжительное время и при этом постоянно совершенствуются. Так, еще в 1965 г. резкое увеличение количества переселенцев вынудило шведское правительство начать выделять деньги на обучение иностранцев. Однако на тот период эта инициатива носила скорее характер эксперимента. Только в 1986 г. был впервые утвержден учебный план, и курсы SFI стали обязательным элементом государственной образовательной программы. С 1994 г. начинают вводить систему оценивания и единый экзамен. В 2003 г. курсы разделяют на три ступени, каждая из которых соответствует определенному уровню знаний учащегося. С 2006 г. из программы курсов убираются все дисциплины, связанные с социальной адаптацией новоприбывших, и курсы становятся чисто языковыми. В 2010 Стокгольмский университет впервые проводит обучение для преподавателей курсов SFI [2].

Рис. 1. Развитие системы обучения шведскому языку иностранцев



Интернет-ресурс «Шведская Пальма» формулирует цели курсов шведского языка для иностранцев следующим образом:

— Подкрепление мотивировки изучения нового языка; предоставление образцов речи для дальнейшего уверенного использования языка в различных ситуациях.

— Развитие способностей устной и письменной речи на шведском языке в повседневной, рабочей или общественной жизни.

— Определение стратегических планов дальнейшего обучения, демонстрация возможных вариантов планирования проживания.

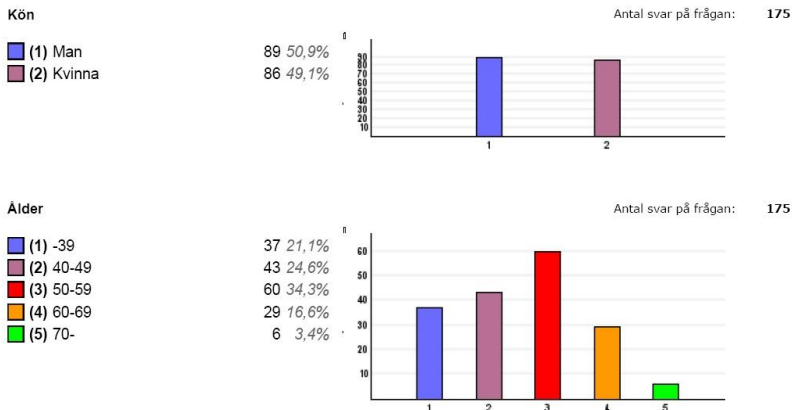
— Знакомство со шведским обществом, культурой и традициями новой страны [3].

Особо подчеркнем, что курсы SFI направлены на обучение взрослых, у которых отсутствует шведская языковая база. Более того, ведется работа по развитию навыков устной и письменной речи исходя из поставленных целей и индивидуальных способностей каждого. Курсы помогают обучающимся максимально быстро и непринужденно влиться в совершенно новый для них коллектив, почувствовать себя полноценным членом шведского общества. Одновременно ведется работа, направленная на то, чтобы иммигранты принимали активное участие в общественной жизни Швеции. Курсы содействуют, в том числе, планированию дальнейшего обучения и даже предлагают возможные места работы.

Бесспорно, важным условием для успешного усвоения нового языка является наличие окружения, способствующего активной разговорной практике. Обучение, основанное на различных материалах, упражнениях и заданиях, помогает всесторонне развить способности студентов. Естественно, сюда так же включается и умение владеть языковыми формами, знание аспектов фразеологии, произношения, постановки ударения, правила переноса, словообразование и т. д. Преподаватели помогают получить навыки построения цельной и связной речи. В связи с тем, что на курсах активно используется разговорная практика, учащийся проще приспосабливается к общению с местным населением. Конечно, очень трудно овладеть всеми аспектами языка с первых занятий, в этом случае недостаточное знание языка компенсируется учащимся активным подбором синонимов, жестикულიцией, изменением формулировок и т. д. Особое внимание уделяется и сопоставлению разных культур.

Курсы SFI предполагают предоставление возможности обучения для разных целевых аудиторий с учетом уровня полученных ранее знаний, профессионального и жизненного опыта, а также возраста.

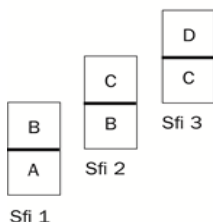
Рис. 2. Дифференциация состава иностранцев, посещающих курсы SFI



На первой диаграмме синим цветом обозначено количество мужчин, а сиреневым – женщин. В представленной диаграмме мы видим, что количество мужчин и женщин, пользующихся курсами шведского языка для иностранцев, примерно одинаково. Вторая диаграмма иллюстрирует возраст учащихся, который, как мы уже заявили ранее, варьируется. Однако стоит отметить, что наибольшая заинтересованность проявляется в возрасте 50–59 лет, что, возможно, связано со временем переезда в новую страну и осознанием необходимости прохождения этих курсов.

Учебная программа состоит из трех ступеней. Стадии обучения SFI 1, SFI 2 и SFI 3 составлены с учетом разницы в уровне знаний, предпосылок и поставленных задач. Каждая стадия состоит из двух курсов, в рамках которых новый материал подается по нарастанию сложности. Таким образом, учащийся получает возможность планировать свое образование, основываясь на поставленной цели, которая может быть достигнута в определенный срок. В стадию обучения SFI 1 входят курсы А и В, в SFI 2 – курсы В и С, в SFI 3 – курсы С и D [1]. В различные стадии обучения входят одноименные курсы. Каждый из них, как курс В, так и курс С, могут быть курсом начинающего (nybörjarkurs) или курсом-продолжением (fortsättningskurs), что определяется номером стадии. Цель курса начинающего и курса продолжения одна и та же, но содержание сформировано по-разному, в зависимости от стадии обучения.

Рис. 3. Уровневая структура курсов SFI



Курс А предполагает, что учащийся может:

- уметь рассказывать о себе, своих знаниях и жизненном опыте;
- понимать простую устную информацию;
- связно и понятно рассказать о чем-нибудь случившемся;
- принимать участие в простом диалоге на знакомые бытовые темы.

Курс В:

- уметь общаться устно, писать простые предложения в связи с общими бытовыми и личными рабочими ситуациями;
- принимать участие в разнообразных беседах в связи с ежедневными учебными занятиями;
- общаться письменно (речь идет пока об умении написать несложное сообщение);
- привести пример, как отражаются на шведском обществе основополагающие демократические убеждения по отношению к свободе слова, равноправию, правам детей.

Курс С:

- в понятной форме, устно или письменно, последовательно выразить свое впечатление о том или ином событии в повседневной, учебной и рабочей жизни;
- обсуждать аспекты шведской повседневной, общественной и рабочей жизни, сравнивая их с другими странами;
- читать и переводить обычную, полученную в письменном виде, информацию или описание, понимать графики, диаграммы и таблицы;
- читать и комментировать простые бытовые повествования и описания, популярные художественные произведения, написанные в простой доступной форме.

Курс D:

- активно участвовать в дискуссиях о повседневной, общественной и рабочей жизни;
- читать и ориентироваться в различных типах текста, обдумывать содержание и задачи;
- сравнивать личный опыт с опытом других учащихся в изучении языка, в понимании культуры, общественной и рабочей жизни в Швеции или в другой стране;
- определить свою стратегию по изучению шведского языка и планировать продолжение обучения [3].

На сегодняшний день можно говорить о том, что группы иммигрантов непрерывно пополняются, однако для небольших муниципалитетов это является проблемой, поскольку трудно получить хороший результат, работая одновременно с группами студентов с различным уровнем подготовки. В связи с этим муниципалитеты активно сотрудничают между собой.

Существует немало предложений по улучшению качества образования. Во-первых, кураторы данных курсов говорят о том, что нужно ограничить время обучения, что будет способствовать наиболее продуктивному образованию, а также и ускорит его. Однако данный вопрос является достаточно спорным, поскольку количество полностью неграмотных иммигрантов необычайно высоко. Во-вторых, правительство страны приняло решение о введении особых привилегий для иностранцев, посещающих курсы шведского языка (SFI-bonus). Они будут повышать мотивацию и более отчетливо предоставлять учащимся шансы для их будущего развития.

Таким образом, мы увидели, что Швеция предоставляет немалое количество возможностей для обучения языку. Данный факт способствует тому, что иммигранты чувствуют себя защищенными и уверенными в чужой стране, в своем будущем, поскольку прохождение языковых курсов благоприятно влияет на поиск работы, повседневное и бытовое общение. Более того, система курсов SFI постоянно совершенствуется, что позволяет языковой системе не отставать от инноваций, поскольку лексика пополняется с невероятной скоростью. Также стоит отметить и то, что в ситуации, когда английский язык занимает устойчивую позицию и является доступным почти для каждого проживающего, правительство Швеции делает акцент именно на своем родном языке.

Вслед за Швецией Россия стремится предоставить иностранцам доступное обучение русскому языку, и речь идет не только о студентах по обмену, которые приезжают в высшие учебные заведения нашей страны для получения практических языковых навыков. Мы говорим также о гостях из стран ближнего зарубежья, приезжающих в Россию на заработки. В связи с этим можно упомянуть и кафедру русского языка как иностранного, которая существует на филологическом факультете на базе нашего университета. Также в Центре тестирования по русскому языку как иностранному, организованному Северо-Европейским открытым университетом (СЕОУ ПетрГУ) [4], систематически проходят сессии по тестированию граждан из зарубежных стран.

Тем не менее, поток иностранцев, прибывающих в Россию, постоянно растет, поэтому и сама система преподавания русского языка требует реформирования, чтобы удовлетворить потребности все новых и новых желающих.

Использованная литература:

1. SFI - Utbildning i svenska för invandrare [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.stenungsund.se/webbsidor/huvudmeny/barnutbildning/vuxenutbildning/utbildningisvenskaforinvandradesfi.4.103ac628131982171d880006910.html>, свободный. Загл. с экрана. Яз. шв. (дата обращения: 10.03.14).

2. Agnes Henriksson, Ingrid Forsberg Från spridda studiecirklar till utbildning på entreprenad. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25123/1/gupea_2077_25123_1.pdf, свободный. Загл. с экрана. Яз. шв. (дата обращения: 13.03.14).

3. Svensk Palm Svenska för invandrare [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://translate.google.ru/translate?hl=ru&sl=ru&tl=sv&u=www.sweden4rus.ru/default.asp>, свободный. Загл. с экрана. Яз. шв. (дата обращения: 12.03.14).

4. Северо-Европейский Открытый Университет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://neou.karelia.ru>, свободный. Загл. с экрана. Яз. рус. (дата обращения: 23.03.14).

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИММИГРАНТОВ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ (ОПЫТ ШВЕЦИИ И РОССИИ)

**Бажанова Э. К.
Абрамова О. Г.**

Аннотация: Данная статья освещает проблему обучения взрослых иммигрантов второму языку, осваиваемому индивидом в среде, где этот язык является основным. В России лишь в последние годы эта проблема начала активно обсуждаться, так как на смену русскоговорящим мигрантам, получившим образование еще в Советском Союзе, приходят поколения, плохо владеющие русским языком. В Швеции имеется многолетний опыт обучения взрослых иммигрантов второму языку, существует ряд научных исследований, результаты которых могут быть применены в отечественной практике. Несмотря на то, что миграционные процессы в двух странах серьезно отличаются, шведский опыт решения проблемы на государственном уровне вызывает интерес. Основное внимание в статье уделено курсам шведского языка для иммигрантов, организованных как экспериментальный вид деятельности еще в 1960-е гг. С опорой на исследования шведских ученых рассматриваются факторы, которые надлежит учитывать при работе со взрослыми иммигрантами.

Ключевые слова: обучение второму языку, взрослые иммигранты, Швеция, Россия.

TEACHING A SECOND LANGUAGE FOR ADULT IMMIGRANTS (THE PRACTICES OF SWEDEN AND RUSSIA)

**Bazhanova E.
Abramova O.**

Abstract: the paper examines teaching a second language for adult immigrants in the native-speaking countries. In Russia, this issue has been discussed only in recent years, since the Russian-speaking immigrants educated in the Soviet Union have been replaced by new generations who lack the language knowledge. Sweden has a long experience of teaching the second language for adult immigrants. A number of scientific studies exist, and their results may be applied in Russia. Despite the fact that the immigration processes in the two countries are very different, the Swedish practice of solving the problem at the state level arouses interest. The emphasis is laid on the Swedish language courses for immigrants organized as a pilot activity in

the 1960s. Based on the Swedish scientists' research, the authors discuss the factors to be considered when working with adult immigrants.

Keywords: teaching a second language, adult immigrants, Sweden, Russia.

Миграционные процессы в современном мире разнообразны по своему характеру: типы, формы и причины миграции отличаются от страны к стране, от региона к региону. Одной из наиболее ярких тенденций нашего времени является глобализация мировых миграционных потоков. Обратившись к интерактивной карте на сайте Международной организации по миграции (*International Organization for Migration*), можно отметить, что в современном мире практически не осталось стран, не задействованных в миграционных процессах [1]. На той же карте отчетливо видно, что в Швецию иммигрируют люди со всех континентов и многих островных государств, тогда как в Россию переселяются, в основном, представители стран бывшего Советского Союза.

Одной из важнейших проблем, связанных с миграцией, является адаптация иммигрантов к новым условиям жизни. Существенную роль в процессе адаптации играет язык, на котором говорит большинство жителей «новой» для мигранта страны и который для самого переселенца является вторым языком. Терминологическое сочетание «второй язык» используется нами в значении неродного языка, осваиваемого индивидом в среде, где этот язык является основным. Изучение второго языка – важнейшая база для усвоения социокультурных кодов, а, следовательно, и успешной адаптации иммигранта в новом для него обществе.

Если в детском возрасте освоение второго языка при отсутствии негативно влияющих факторов не вызывает больших сложностей, то для взрослых иммигрантов язык порой становится серьезным препятствием. В данной статье мы рассмотрим проблему обучения взрослых иммигрантов второму языку и обратимся к опыту Швеции в решении этой проблемы. Выбор страны не случаен: Швеция сегодня – это страна этнического и культурного многообразия, страна с богатым опытом решения иммиграционных проблем, о чем подробно написано в книге Н. С. Плевако и О. В. Чернышевой «Можно ли стать шведом?: политика адаптации и интеграции иммигрантов в Швеции после Второй мировой войны» [2].

Основным материалом для нас служат публикации, представленные в сборнике «Многоязычие: обзор научных результатов» (*Flerspråkighet – en forskningsöversikt*), изданном в 2012 году научно-исследовательским советом Швеции (*Vetenskapsrådet*). Особое внимание мы уделим главе «Общественный и педагогический взгляд на шведский как второй язык для взрослых иммигрантов», написанной Ингер Линдберг и Карин Сандвалль [3; 368–477].

Проблема обучения второму языку взрослых иммигрантов становится в России все более актуальной. Подавляющее число иммигрантов, приезжающих в нашу страну, по-прежнему приходится на страны бывшего Советского Союза, где владение русским языком на базовом уровне ранее было широко распространенным навыком. В последние годы ситуация меняется: количество мигрантов и вынужденных переселенцев, не владеющих русским языком, становится больше. По словам первого заместителя руководителя ФМС России Е. Ю. Егоровой, «ресурс общего языкового пространства, который был заложен еще Советским Союзом, на сегодняшний день уже исчерпывается. И молодое поколение, которое вырастает в этих странах (странах бывшего Советского Союза – *прим. авторов*), уже не проходит обязательного обучения русскому языку» [4]. Такие изменения актуализируют проблему преподавания русского языка взрослым иммигрантам. В свете этого нам представляется важным обратить внимание на решения наших западных соседей, опробованные ими в течение многих десятилетий, подкрепленные законодательными инициативами и находящиеся под пристальным вниманием гражданского общества.

Преподавание второго языка для взрослых иммигрантов значительно отличается от преподавания для детей и подростков. Разница между взрослыми и детьми заметна, прежде всего, в скорости обучения и в уровне подготовки. К тому же дети к началу обучения имеют примерно одинаковый уровень знаний и опыта, в отличие от взрослых, чье развитие происходило по-разному. Как пишут И. Линдберг и К. Сандвалль, обучение взрослых второму языку зависит от множества факторов, которые частично не могут быть контролируемы обучающимся [3; 371]. Принимая во внимание современные исследования, в том числе опыт зарубежных коллег, они выделили следующие факторы, которые надлежит учитывать при работе со взрослыми иммигрантами:

1) *Мотивация*. Скорость обучения зависит от индивидуального желания изучать язык. Среди иммигрантов самой распространенной мотивацией является цель получить работу, иметь возможность принимать

участие в общественной жизни. Важным является также психологический аспект: взрослые иммигранты признают, что чувствуют себя маргиналами в новом обществе. Большинство людей этой группы вынуждено устраиваться на неквалифицированную работу, где они могут обходиться ограниченными знаниями языка, при этом имея высшее образование, полученное в родной стране.

2) *Образование*. Образование, полученное иммигрантом на ранних этапах, может стать решающим фактором при изучении им второго языка. Так, например, отсутствие необходимых навыков чтения и письма, применения педагогических технологий, активно используемых в «новой» стране, может стать серьезным препятствием в освоении языка. Для системы образования, в свою очередь, проблема идентификации уровня подготовки индивида к чтению и письму достаточно актуальна, так как от этого зависит многое, в том числе скорость обучения.

3) *Гендерный аспект*. Исследования показали, что гендерный аспект также играет свою роль в изучении языка. Как правило, иммигранты-мужчины овладевают языком быстрее, чем женщины. Это может быть связано с другим фактором – мотивацией. У мужчин больше амбиций получить работу как можно скорее и обеспечивать свою семью.

4) *Физическое, психическое здоровье, инвалидность*. Как показывают исследования, группы иммигрантов могут серьезно отличаться друг от друга по состоянию здоровья. Наиболее подверженными стрессу являются беженцы.

Для того чтобы обеспечить благоприятные условия успешного освоения второго языка взрослыми иммигрантами, необходима тщательно продуманная программа, финансируемая государством. Примером такой программы в Швеции является *sfi (Svenskundervisning för invandrare / Svenska för invandrare)*, «Преподавание шведского языка иммигрантам» / «Шведский язык для иммигрантов». Находясь в зоне ответственности министерства образования Швеции, программа *sfi* тесно связана с вопросами интеграции и трудоустройства, поэтому являет собой важную для многих представителей общества сферу деятельности [3; 383].

Преподавание *sfi* началось в 1960-е годы как экспериментальная деятельность в форме учебных кружков по шведскому языку с элементами страноведения. Со временем появились учебные планы и регламентирующие документы, однако статус экспериментальной деятельности сохранился вплоть до 1986 года, когда была проведена реформа [3; 389].

Методы преподавания и цели *sfi* варьировались с течением времени. Согласно «Плану курсов шведского языка для иммигрантов», опубли-

кованному в 2012 году, цель обучения заключается в том, «чтобы учащиеся могли развить:

- навыки чтения и письма на шведском языке;
- навыки говорить, вести беседу, читать, слушать и понимать шведский язык в различных ситуациях;
- хорошее произношение;
- способность использовать необходимые вспомогательные средства;
- навыки адаптировать свой язык в зависимости от собеседника и различных ситуаций;
- понимание того, как происходит освоение языка;
- стратегию усвоения материала, а также коммуникационную стратегию для дальнейшего языкового развития» [5].

Обучение делится на три уровня (А, В; В,С; С, D) в зависимости от первоначальных умений и навыков слушателей курсов. По окончании курса одного уровня ученик имеет право продолжить свое обучение на следующем уровне. По данным 2013 года, из 150437 учащихся лишь 43093 были новичками [6]. Это свидетельствует о том, что большинство иммигрантов предпочитают пройти полный курс обучения.

Согласно статистическим данным, представленным на сайте Государственного управления образования Швеции (*Skolverket*), за последние 15 лет количество обучающихся на курсах sfi с каждым годом увеличивалось. Так, например, по сравнению с данными 2000 года, в 2013 году наблюдалось увеличение в три раза [7]. В практике sfi используются различные типы обучения: формальное – обучение, осуществляемое по заранее установленным программам, учебным планам; неформальное, ситуативное («learning by doing») – обучение, которое происходит в повседневной жизни, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время, что улучшает практические умения учащихся. Одновременное изучение языка и его использование на практике – одна из целей sfi. Этим подчеркивается то, что важно не просто понимать язык, а, прежде всего, уметь ориентироваться в общении и расширять культурные границы с помощью коммуникации.

Одним из важнейших исходных пунктов современной системы sfi является утверждение о том, что ключевую роль в обучении второму языку играет учитель. Преподавательская компетенция, помимо прочих факторов, влияющих на обучение (мотивация, предыдущая ступень образования и др.) – принципиальное условие качественного преподава-

ния шведского языка иммигрантам. Речь идет не только о соответствующей квалификации, но и о способности проектировать индивидуальные траектории обучающихся, готовности учителей к непрерывному совершенствованию своих знаний и умений.

Начиная с 1970-х годов курсы sfi находятся под пристальным вниманием общественности. Средства массовой информации постоянно отслеживают любые изменения в системе sfi, подвергая детальному обсуждению отзывы критиков. Это неудивительно, если учесть, что в политических дебатах решающую роль в успешной интеграции новых членов общества отводят именно языку [3; 405]. В критических отзывах часто звучат такие аргументы: обучение занимает слишком много времени, оно не эффективно; педагогический состав, задействованный в системе sfi, не имеет нужной квалификации. Мы не будем подробно останавливаться на этом, отметим лишь, что имея более чем пятидесятилетний опыт преподавания шведского языка иммигрантам, Швеция и сейчас испытывает острую потребность во всестороннем изучении проблемы.

Мониторинг сайтов Федеральной Миграционной Службы РФ и Министерства Образования РФ показал, что в России, в отличие от Швеции, нет государственных программ по изучению русского языка как иностранного/второго для иммигрантов. Обучение ведется в частных школах, либо волонтерскими организациями. По окончании таких курсов выдается сертификат, подтверждающий уровень владения языком и дающий право на получение разрешения на работу, однако обучение порой является дорогостоящим. Есть и другой вариант – если иммигрант уже владеет русским языком на базовом уровне, он может сдать квалификационный тест, подтверждающий уровень владения языком, без прохождения обучения. Однако и эта процедура платная.

В соответствии с Федеральным законом от 20.04.2014 N 74-ФЗ с 1 января 2015 года при устройстве на работу иммигрант обязан будет иметь документ, подтверждающий владение данным иностранным гражданином русским языком, знание им истории России и основ законодательства Российской Федерации [8]. Учитывая изменения правового положения иностранных граждан в РФ и тенденцию роста организаций по обучению русскому языку иммигрантов, можно предположить, что в России в скором времени возникнет система, подобная sfi. Бес-

платные курсы для трудовых мигрантов при поддержке ФМС России уже появились в Ставрополе и Москве [9]. УФМС России по Омской области, начиная с 2012 года, изучаются условия проведения курсов русского языка для иностранных граждан на базе высших учебных заведений города Омска, и на данный момент курсы проводятся на базе четырех вузов. Курсы пока являются платными [10]. Все это говорит о том, что ФМС России старается содействовать мигрантам в изучении языка, сделать этот процесс, по возможности, бесплатным.

Миграционные процессы в разных странах могут значительно отличаться друг от друга, однако проблема языковой адаптации одинаково актуальна для всех. Важно учитывать, что обучение второму языку взрослого иммигранта имеет свою специфику: необходимо принимать во внимание такие факторы, как мотивация, образование, гендерная принадлежность и здоровье обучающегося, а также соответствующая квалификация преподавателя. Решение комплексной проблемы возможно при наличии успешно работающей модели, поддерживаемой как государством, так и общественностью. За несколько десятилетий Швеция выработала свою модель, некоторые элементы которой могут быть заимствованы и применены на практике в России.

Использованная литература:

1. World migration [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/about-migration/world-migration.html>, свободный. Загл. с экрана. Яз. англ. (дата обращения: 01.06.2014).
2. Плевако Н. С., Чернышева О. В. Можно ли стать шведом?: политика адаптации и интеграции иммигрантов в Швеции после Второй мировой войны/ Н. С. Плевако, О. В. Чернышева; Российская акад. наук, Ин-т Европы, Ин-т всеобщей истории. М.: URSS, 2011. 316 с.
3. Lindberg I., Sandwall K. Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare//Vetenskapsrådets rapportserie: Flerspråkighet en forskningsöversikt. 2012. N. 5. S. 368-502.
4. Новые приоритеты миграционной политики [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.fms.gov.ru/press/publications/news_detail.php?ID=47309, свободный. Загл. с экрана. Яз. рус. (дата обращения: 30.05.2014).
5. План курсов шведского языка для иммигрантов [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.sweden4rus.nu/rus/info/education/sfi_plan, свободный. Загл. с экрана. Яз. рус. (дата обращения: 30.05.2014).
6. Elever och kursdeltagare i utbildning i svenska för invandrare (sfi) kalenderår 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.skolverket.se/statistik>

och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/elever-och-kursdeltagare, свободный. Загл. с экрана. Яз. швед. (дата обращения: 01.06.2014).

7. Antalet elever i sfi ökar varje år [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/nyhetsarkiv/2.8084/antalet-elever-i-sfi-okar-varje-ar-1.220956>, свободный. Загл. с экрана. Яз. швед. (дата обращения: 01.06.2014).

8. Федеральный закон от 20.04.2014 N 74-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации"»//Собрание законодательства РФ, 21.04.2014, № 16, ст. 1831.

9. Бесплатные курсы русского языка для трудовых мигрантов открылись в Ставрополе [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.fms.gov.ru/press/news/news_detail.php?ID=89768, свободный. Загл. с экрана. Яз. рус. (дата обращения: 15.05.2014).

10. Русский язык как основной инструмент адаптации мигрантов [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.fms.gov.ru/press/news/news_detail.php?ID=92212, свободный. Загл. с экрана. Яз. рус. (дата обращения: 01.06.2014).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В ШВЕЦИИ

Волошина Т. А.

Аннотация: статья посвящена вопросам рассмотрения современных подходов в области построения многоуровневой системы обучения предпринимательству в Швеции. Представлены основные положения «Государственной стратегии развития предпринимательства в образовании». В связи с поставленными Правительством Швеции задачами представлены важнейшие направления деятельности, нацеленные на интеграцию предпринимательства во всю систему образования.

Ключевые слова: предпринимательство в образовании, предпринимательский подход в обучении, бизнес-практика, сотрудничество с бизнес-структурами, молодежное предпринимательство.

CURRENT TRENDS IN ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN SWEDEN

Voloshina T.

Abstract: the article discusses the modern approaches in the multi-level system of entrepreneurship education in Sweden and presents the main provisions of the National Strategy for Entrepreneurship Education Development. Taking into account the tasks set by the Swedish Government, the author outlines the primary areas of focus aimed to integrate entrepreneurship into the whole education system.

Keywords: National Strategy for Entrepreneurship Education Development, entrepreneurial approach to education, business practices, cooperation with business organizations, youth entrepreneurship.

В современных экономических условиях все больше внимания уделяется не только вопросам поддержки предпринимательства как значимой компоненты развития экономики государства, но и обучения молодого поколения основным принципам и культуре предпринимательства. Во многих странах разрабатываются многоуровневые концепции обучения предпринимательству, основывающиеся на принципах преемственности и системности. Интересный опыт такой работы представлен Шведским Национальным Агентством по образованию как центральной административной власти шведской системы государственных образовательных учреждений детей, молодежи, взрослых и дополнительного образования. Основная задача Агентства состоит в том, чтобы работать на достижение целей и реализацию руководящих принципов дошкольного и школьного образования, определенных Правительством и Парламентом Швеции через «Закон об образовании», учебные планы и другие регламентирующие документы.

Сегодня в Швеции действует Государственная стратегия развития предпринимательства в образовании, ориентированная на разные уровни обучения. В этой стратегии, разработанной Национальным агентством по образованию, отмечено, что инновационная составляющая предпринимательства играет важную роль в увеличении занятости населения, укреплению и развитию экономического потенциала и конкурентоспособности Швеции в глобализированном мире. Образование, нацеленное на создание позитивной мотивации к предпринимательству, может помочь молодым людям приобрести навыки и интерес для от-

крытия своего дела, развитию молодежного предпринимательства и инновационных идей в бизнесе [1].

Большое значение в предложенной стратегии уделяется приобретению предпринимательских навыков, которые повышают шансы молодого человека открыть свое дело или начать работать в компании. К ним относятся: определение возможностей, инициатива, ответственность, умение воплощать новые идеи в действие и др. Эти навыки являются ценными как для личности, так и для общества в широком смысле. С точки зрения работодателей, формирование этих ценностей необходимо всем молодым людям для самореализации на рынке труда. Обучение предпринимательству также вдохновляет людей на творчество и умение принять собственную ответственность, направленную на достижение цели. Система образования играет важную роль в обеспечении того, чтобы молодые люди развивали знания, навыки и подходы по реализации собственных идей и их трансформации их в экономических, социальных или культурных областях.

В Стратегии отмечено, что Правительство Швеции считает значимым аспект интеграции предпринимательства в систему общего и профессионального образования. На протяжении обучения в средней школе и последующих этапах среднего специального образования целесообразно уделять больше внимания специальным знаниям и навыкам, необходимым для открытия и развития бизнеса. На уровне высшего образования программы обучения предпринимательству могут включать в себя теоретические и практические исследования всего процесса предпринимательской подготовки: от тестирования на коммерческую жизнеспособность идей создания компании на рынке до подготовки к работе в области управления изменениями, как в частном, так и государственном секторе.

Реформы Шведской системы образования в настоящее время нацелены на изменение образовательных стандартов и более эффективное удовлетворение потребностей рынка труда. Для этого в основные задачи школы включены функции по созданию системы сотрудничества с рабочей средой, благодаря которой молодые люди будут лучше подготовлены к решению будущих профессиональных задач. Это отмечено и в некоторых инициативах, принятых Европейским Союзом, которые декларируют высокую значимость обучения предпринимательству молодежи: наличие компетенций в области предпринимательства является одним из восьми ключевых навыков человека на протяжении всей жизни [2, с. 9]. В связи с этим Правительство Швеции в «Стратегии разви-

тия предпринимательства в области образования» ставит перед общим и профессиональным образованием целый ряд новых задач:

В обязательную школьную программу будут включены методы, стимулирующие у учащихся любознательность, уверенность в себе и способность принимать решения, имеющие жизненно важное значение для развития предпринимательства. В своем постановлении Правительство намерено поставить одной из задач Национальному агентству по образованию рассмотрение вопроса интеграции предпринимательского подхода в соответствующие учебные программы школы. Большое внимание обучению предпринимательству будет уделяться в старших классах средней школы для самоопределения и подготовки к обучению в профессиональных учебных заведениях.

Правительство предложило введение в старших классах средней школы новой профильной программы с опорой на экономику и предпринимательство. Эта программа будет готовить учеников не только для поступления в высшие учебные заведения на специальности экономической направленности, но и для запуска выпускниками собственного бизнеса. Знание права, маркетинга и бухгалтерии будет важным компонентом образования, что позволит улучшить потенциальные возможности будущих выпускников преуспеть в качестве предпринимателя. Важно также поощрять школьников к разработке новых идей и проявлению на практике своих деловых навыков. Правительство предлагает Национальному агентству по образованию исследовать, как аспект предпринимательства может быть включен в программу практико-ориентированных дисциплин.

Полное среднее профессиональное образование будет более тесно связано с трудовой жизнью компаний. В профессиональное обучение будет введена бизнес-практика, где ученики будут погружаться в предпринимательскую деятельность предприятий. Этому будет способствовать тесное сотрудничество с деловыми кругами и предпринимателями. Обучение на рабочих местах будет важным компонентом будущего среднего профессионального образования. Правительство инициирует сертификацию студентов, включенных в пилотный проект, где половина обучения проводится на рабочем месте, т. е. на высшей ступени среднего профессионального образования учащимся предоставляется возможность проверить свои профессиональные навыки в деловом контексте.

Должна быть разработана Новая концепция конкурсного отбора на школьном уровне. Учащиеся разных профилей средней школы должны

быть в состоянии бросить вызов и конкурировать с другими школьниками в овладении профессионально-техническими навыками. Правительство ставит перед Национальным агентством по образованию задачу: разработать систему тестирования по новой концепции профессионального отбора на школьном уровне, а также организацию национальных профессиональных чемпионатов (олимпиад и конкурсов).

Национальному агентству по образованию поручено разработать систему поддержки школ в вопросах поощрения работы по направлению обучения предпринимательству. Это может включать, например, развитие сотрудничества с бизнес-структурами, повышение квалификации, содействие обмену опытом и распространению программ развития в других учреждениях страны. Правительство также поручило Национальному агентству по образованию разработать систему анализа и распространения опыта обучения предпринимательству в школах. При реализации данной задачи Национальное агентство по образованию примет во внимание работу, проводимую в рамках предпринимательской программы Шведского агентства экономического и регионального развития и международного опыта.

Обучение предпринимательству студентов профессионально-технических училищ уже ведется по квалифицированным программам профессиональной подготовки в тесном сотрудничестве с представителями местных компаний. Обзор, анализ этих программ и обмен опытом на национальном и международном уровне может помочь развивать это направление и дальше. Это будет особенно интересно при возможности отследить, в какой степени эти программы способствовали росту предпринимательской активности. Правительство считает, что обзор, анализ и поддержка этих программ должно быть возложено на Национальное агентство по вопросам высшего профессионального образования.

Многие университеты и другие высшие учебные заведения уже сегодня предлагают программы на основном, продвинутом и исследовательском уровне, направленные на поощрение предпринимательства и организации бизнеса. Большинство из этих программ существуют уже много лет. Однако нет общей картины существующих программ и их содержания, а также результатов, в какой степени эти программы способствовали росту предпринимательской активности. Поэтому правительство поручило шведскому Национальному агентству по высшему образованию провести обзор и анализ наличия наиболее успешных ин-

новационных программ, способствующих развитию предпринимательства.

За Шведским агентством экономического и регионального развития закреплена обязанность разработать систему поощрения и поддержки мероприятий, которые стимулируют предпринимательство в университетах и других высших учебных заведениях. Правительство намерено осуществлять целевые инициативы по развитию новейших программ в области предпринимательства и инноваций. Расширенный уровень программ в области предпринимательства и инноваций на уровне самых высоких международных стандартов позволит помочь в развитии экономического роста государства. На Шведское национальное агентство по высшему образованию возложена задача обработки предложений от высших профессиональных учебных заведений с помощью международных экспертов.

На основе внедрения в деятельность предложенного закона о развитии предпринимательства в области образования шведское правительство объявило о своем стремлении интегрировать предпринимательство во всю систему образования, и широкомасштабные реформы системы образования в настоящее время уже осуществляются. Уже приняты решения по ряду инициатив поддержки развития предпринимательства в школах и высших учебных заведениях. Исходя из поставленных задач, Национальным агентством по образованию Швеции были определены следующие направления деятельности:

1. Обзор всех существующих программ и проектов по обучению предпринимательству и оценка их эффективности в практической деятельности.
2. Повышение квалификации учителей в области предпринимательства и обучение новым программам, обогащенным предпринимательской компонентой.
3. Создание системы сотрудничества между учебными заведениями и бизнес-структурами.
4. Организация системы субсидирования средств для организации молодежного предпринимательства.
5. Реализация проектной политики в вопросах разработки программ и обучающих технологий по предпринимательству.

Реализуя представленные направления деятельности, Национальное агентство по образованию организует ежегодную конференцию, на которой студенты и школьники представляют свои бизнес-проекты, а учителя обмениваются опытом по организации педагогического процесса

в области обучения предпринимательству. В процесс профессиональной подготовки включена 2-недельная предпринимательская практика на производстве по выбранному направлению деятельности. На последнем году обучения она может составлять до 15 недель. Ответственность за эту работу несет советник (специально созданная должность), который ведет работу со студентами, определяя область интересов учащихся, а затем создает систему сотрудничества с бизнес-структурами, где студенты смогут пройти эту практику.

Для учителей разработан дистанционный курс повышения квалификации, который ведут преподаватели университета. Курс направлен на обучение написанию проектов по финансированию идей предпринимательства в образовании, например, проведения конкурса «Всплески гениальности» или «Семена будущего общества» и др. Для обмена опытом создан web-сайт, где опубликованы необходимые документы, программы, грантовые конкурсы, школьные проекты.

В целом предложенная стратегия развития предпринимательства в образовании позволяет выстроить единый многоуровневый комплекс мероприятий, позволяющий сформировать у учащихся предпринимательские качества и потенциальную возможность в будущем самореализоваться в организации и продвижении своей идеи. В результате анализа разработанной в Швеции концепции Государственной стратегии развития предпринимательства в образовании можно сделать следующие выводы:

- во-первых, формирование предпринимательской культуры нового поколения может сформироваться только в результате постоянного погружения в подобную деятельность: не разово и стихийно, в виде краткосрочных курсов и тренингов (как это происходит сейчас в российской системе образования), а системно и в четко простроенной логике;

- во-вторых, обучение предпринимательству должно носить практико-ориентированный характер, т. к. само предпринимательство является не чем иным, как самостоятельным и инициативным видом деятельности;

- в-третьих, ключевым фактором развития предпринимательского подхода в образовании служит подготовка кадров – учителей, способных побуждать к творчеству, инициативе, самостоятельности;

- в-четвертых, необходимо включать в систему обучения предпринимательству разные социальные институты: предпринимателей, родителей, ровесников, информационные ресурсы и др.

Представленный опыт Агентства по образованию Швеции может послужить основанием для разработки Концепции развития предпринимательства в образовании в Республике Карелия, что позволит выстроить уже сложившийся и наработанный опыт в нашем регионе в единую и стройную систему, нацеленную на результат – готовность будущего поколения к развитию экономики своей республики.

Использованная литература:

1. Государственная стратегия развития предпринимательства в образовании. Шведское Национальное Агентство по образованию [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/lande/entreprenorskap> (дата обращения 23.06.2013).
2. Волошина Т. А. Молодежное предпринимательство: опыт стран северной Европы. Петрозаводск: КИТ, 2011. 36 с.
3. Волошина Т. А. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения. Дисс. канд. пед. наук 13.00.08. СПб., 2011. 262 с.

КОЛЛЕЖ ДЕ ФРАНС КАК УНИКАЛЬНОЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЕ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ И НАУЧНОЕ ЯВЛЕНИЕ ФРАНЦИИ

Веселовская О. А.

Аннотация: Статья посвящена французскому высшему учебному и научно-исследовательскому учреждению Коллеж де Франс, аналогов которому нет в мире. Рассматривается история развития этого учебного заведения, его структура, особенности преподавания, достижения профессоров Коллеж де Франс. Приведено описание направлений его научной и образовательной деятельности. Анализируется деятельность сайта Коллеж де Франс. Представлена характеристика очной и виртуальной аудитории.

Ключевые слова: Коллеж де Франс, открытое образование, высшее образование, научно-исследовательская деятельность, международное сотрудничество.

COLLÈGE DE FRANCE AS THE UNIQUE HISTORICAL, CULTURAL, EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC PHENOMENON IN FRANCE

Veselovskaya O.

Abstract: the paper is dedicated to Collège De France, a French higher education and research establishment, which has no analogues in the world. The author discusses its history, structure, teaching specifics and professors' achievements. Furthermore, the article examines its scientific and educational activity, analyzes the institution's website and outlines characteristics of on-campus and online students.

Keywords: Collège De France, open education, higher education, scientific research, international cooperation.

В ходе исследования на тему «Непрерывное образование во Франции» нам встретилось наименование Коллеж де Франс (Collège de France). Оно вызвало интерес, поскольку в контексте высшего образования слово «college», обозначающее во французском языке среднее общеобразовательное учреждение во Франции для школьников от 11 до 15 лет, выглядело необычно. Изучая этимологию термина, мы выяснили, что данное название исторически применяется к некоторым учреждениям, не являющимся средней школой, но пример Коллеж де Франс является уникальным. В русскоязычных изданиях это образовательное учреждение представлено скромно, поэтому в своей работе мы обратились к французским интернет-источникам и, в первую очередь, к официальному сайту [1].

Коллеж де Франс – одно из старейших научно-исследовательских и учебных учреждений Франции. Он обязан своим созданием Франциску I (François I), который в 1530 году назначил первых королевских Лекторов (Lecteurs royaux), объединив их на 6 кафедрах Королевского Коллежа. Их задачей было преподавать дисциплины, отсутствовавшие в программе Сорбонны: греческий и древнееврейский язык, а также математику. С самого начала коллеж задумывался как учреждение, основанное на принципах полной свободы преподавания, его публичности и безусловной общедоступности, а также бесплатности обучения. С момента своего создания Коллеж де Франс несет своим студентам не полученные истины и системы знаний, а идею свободного исследования. Профессора, не связанные планами и программами, были свободны в выборе предметов своих курсов, которые могли посещаться всеми

желающими, без различия пола, возраста и национальности. На протяжении пяти веков это учебное заведение развивается под девизом «Docet omnia» – «обучает всему», стремясь предоставить лучшее из передовых научных исследований как можно большему числу слушателей. Если университеты, облачаемые задачей преподавания установившихся знаний, не могут брать на себя смелость включать в программы новые науки; институтам Коллеж де Франс принадлежит важная привилегия свободного исследования без каких-либо помех.

Современный Коллеж де Франс – это государственное учреждение открытого высшего образования, уникальное для Франции и не имеющее аналогов за рубежом. Это не университет и не высшая школа. В нем не преподают студентам некую систему знаний в рамках определенной программы и не выдают дипломы. Все лекции там носят публичный характер, доступны для всех, бесплатны, не требуют предварительной регистрации (число слушателей ограничено только числом посадочных мест) [1]. Коллеж де Франс следует также отличать от Национального Центра научных исследований и других научно-исследовательских учреждений. Занимаясь, как и они, фундаментальными исследованиями, он взял на себя миссию распространять их результаты в рамках особого образовательного процесса. Профессора призваны преподавать «знание по мере его становления» («le savoir en train de se constituer») [2]. С XVI века Коллеж де Франс исполняет двойную функцию, являясь центром передового научного исследования и одновременно местом, где обучают методам исследования. Занимаясь фундаментальными исследованиями, Коллеж де Франс обладает характерной особенностью: он «преподает развивающееся знание» (*enseigne la recherche en train de se faire*) во всех областях науки, литературы, искусств. [2] Он является партнером Национального Центра научных исследований, Национального Института здоровья и медицинских исследований и других научных учреждений, и одной из его миссий является продвижение французских научных исследований за рубежом, а также активное участие в интеллектуальной дискуссии по основным вопросам современности. Коллеж де Франс вносит вклад в международный научно-образовательный обмен путем распространения научного знания, а также через программы научного исследования, проводящиеся на кафедрах и в лабораториях.

Сегодня бывшие «королевские лекторы» – это преподаватели разных национальностей, которые сотрудничают с сотнями исследователей, инженеров, технических и административных сотрудников. Быть пре-

подавателем Коллеж де Франс считается знаком высшего отличия в системе французского высшего образования. Коллеж де Франс насчитывает 57 кафедр, которые представляют широкий спектр дисциплин: от математики до изучения великих цивилизаций, включая физику, химию, биологию и медицину, философию и литературу, социальные и экономические науки, историю и археологию, лингвистику. Из этих 57 кафедр 5 ежегодно обновляются и возглавляются новым руководителем.

Сегодняшние достижения профессоров и исследователей Коллеж де Франс подтверждают его репутацию как одного из престижнейших научно-исследовательских и образовательных учреждений в мире. В его стенах в разное время преподавали и преподают:

- 2 лауреата премии Абеля (prix Abel), присуждаемой за исследования в области математики;
- 4 обладателя медали Филдса (médaille Fields), вручаемой за исследования в области математики;
- 7 лауреатов премии Бальцана (prix Balzan), международной премии за высшие достижения в точных, естественных и гуманитарных науках, культуре и деле мира;
- 10 Нобелевских премий были присуждены профессорам Коллеж де Франс, из которых последняя – Нобелевская премия по физике 2012 года – Сержу Арошу, профессору кафедры квантовой физики, Президенту Ассамблеи преподавателей Коллеж де Франс. [3]

С момента создания этого учебного заведения его основной миссией является стремление поддерживать созидательную энергию и мощь сообщества ученых. Обновление кафедр следует за развитием и последними достижениями науки. Новые члены избираются Ассамблеей Преподавателей (Assemblée des Professeurs) – главным органом самоуправления Коллеж де Франс. От того, кто представляет свою кандидатуру на этих выборах, не требуются никакие научные звания; принимаются во внимание только важность и оригинальность его работ, их качество и вклад в развитие дисциплины [4]. Профессора кафедр ежегодно сами определяют темы лекционных курсов, которые непосредственно связаны с их научно-исследовательской работой. Эта возможность преобразования кафедр позволяет избежать жесткого перечня дисциплин. Таким образом, Коллеж де Франс непрерывно адаптируется, отражая эволюцию науки. Он также является местом для обмена мнениями и научных дебатов. Ежегодно здесь проходят многочисленные специализированные коллоквиумы и междисциплинарные симпозиумы на общественно-значимые темы с целью объединить и привлечь к совмест-

ным исследованиям представителей научного сообщества, как Франции, так и всего мира.

Некоторое время назад ряд кафедр, оснащенных лабораториями или исследовательскими центрами (и пока не имеющие их), выразили желание вести научную деятельность скоординировано. Таким образом, появились Институты, гибкие и легко трансформируемые структурные объединения. Их целью является поддержка и продвижение совместных исследований, совместное использование материалов, документальной базы, специализированных библиотек, единый секретариат и обслуживание. Так, Институт биологии объединяет 10 кафедр, закрепленных как зав Коллеж де Франс, так и находящихся вне его. В Институте литературоведения их четыре. Институт Дальнего Востока включает в себя 6 кафедр. Институт Ближнего Востока и Институт современного мира объединяют также по 6 кафедр каждый. Кроме этих институтов, научные исследования ведутся в Институте физики, Центре междисциплинарных исследований в биологии; лаборатории физики и химии, лаборатория химии и биологических процессов, биомедицинской лаборатории, лаборатории социологических исследований.

В стенах 5 специализированных институтов и лабораторий Коллеж де Франс объединяет как постоянных исследователей, так и команды молодых ученых, собранных в рамках программ средней продолжительности. Они включены в исследовательские группы со специализированной инфраструктурой, таким образом, работа идет в длительных проектах, но при этом сохраняется подвижность тематики и областей исследований как залог инноваций.

Занятия Коллеж де Франс проходят, главным образом, в Париже. Тем не менее, каждый преподаватель имеет право провести часть своего курса в крупных городах Франции или за рубежом. Для диссеминации научного знания профессора Института имеют возможность выполнять до одной трети своей ежегодной нагрузки в зарубежных вузах. Например, в 2011/2012 учебном году 25 профессоров работали за пределами Франции. В контексте реализации академической мобильности в ряде зарубежных вузов были открыты кафедры Коллеж де Франс. Каждая кафедра принимает ежегодно 2–3 профессора, которые читают лекции или проводят семинары. Для создания подобной кафедры необходимо заключение Договора о партнерстве. Помимо французских специалистов, Коллеж де Франс ежегодно принимает более 50 зарубежных ученых. Приглашенные профессора читают серии лекций и являются членами преподавательского состава. Многочисленные молодые исследо-

ватели, аспиранты, докторанты и ученые, недавно получившие докторскую степень, также приглашаются на кафедры, в лаборатории или «исследовательские команды».

Библиотека Коллеж де Франс является настоящим сокровищем: в ней собраны редкие издания разных эпох, а ее специализированные библиотеки считаются одними из самых богатых в Европе. Они находятся в постоянном распоряжении преподавателей и исследователей Коллеж де Франс, а также открыты для специалистов извне, чем вызывают неизменно растущий интерес зарубежных ученых. С 2012 года архивы учреждения стали доступны в режиме он-лайн; иностранные специалисты могут дистанционно изучать оцифрованные издания.

Обучение в Коллеж де Франс проходят ежегодно около 150 000 слушателей. Обычно учебный год начинается в октябре, когда слушателям предлагается небольшой междисциплинарный симпозиум. Они посещают занятия, семинары и коллоквиумы непосредственно в аудиториях. Помимо этого, Коллеж де Франс публикует полный текст вступительных уроков, серии лекций и постановления симпозиумов, Послание Коллеж де Франс (*La Lettre du Collège de France*). Ежегодное издание «Учебные курсы и исследования Коллеж де Франс» (*Cours et travaux du Collège de France*) подводит итоги преподавательской деятельности каждого профессора за год и отражает результаты научной деятельности учебного заведения. Оно содержит подробные конспекты всех занятий и семинаров, составленные самими преподавателями. В нем также представлены отчеты о работе лабораторий, институтов, исследовательских команд, закрепленных за разными кафедрами. Приглашенные зарубежные исследователи и преподаватели предлагают в этом издании краткое содержание своих лекций. Радиостанция France Culture включает в свою программу циклы занятий совместно с преподавателями Коллеж де Франс, что существенно увеличивает аудиторию слушателей. Но несомненным инновационным прорывом Коллеж де Франс можно считать открытие Международного цифрового кампуса (*Campus numérique international*) в 2007 году.

С 2007 г. сайт Коллеж де Франс предлагает в открытом доступе подкасты лекций (аудио- и видеофайлы), а также многочисленные тексты, научные документы; его Каталог электронных публикаций пополняется ежедневно. Аудитория проекта выросла в разы благодаря синхронному переводу на английский язык большей части обучающих циклов. Аудио- и видеофайлы сопровождаются звуковой записью перевода, а тексты (конспекты лекций и презентации) содержат субтитры. Неко-

торые курсы также переведены на китайский и испанский языки. В 2011 г. более 8 миллионов лекционных часов были скачаны пользователями. Распространение лекций и образовательных циклов благодаря сайту Коллеж де Франс несомненно способствует развитию и продвижению науки в мире. [2]

В рамках исследовательской миссии каждый год Коллеж де Франс приглашает молодых исследователей (PhD студентов/аспирантов, зарегистрированных в других университетах, и пост-доков – научных сотрудников с ученой степенью) на свои кафедры, в лаборатории или «исследовательские команды». Около сорока таких претендентов принимаются на должность ассистента, оплачиваемую Институтом, а остальные получают возможность финансирования из других источников. Три четверти молодых исследователей представляют естественнонаучное направление (в основном, химики и биологи), остальные распределяются по всем отраслям гуманитарного знания и социальным наукам. Никаких экзаменов и испытаний в Коллеж де Франс не проводится, по окончании учебного курса не выдается диплом. Но с 2006 г. у студентов и особенно аспирантов появилась возможность засчитывать свое обучение в Коллеж де Франс (семинары, коллоквиумы, лекции) как этап в работе над диссертацией.

С 2009 года администрация Коллеж де Франс серьезно изучает свою студенческую аудиторию. В рамках этого исследования было проведено несколько этапов анкетирования как очных слушателей, посещающих занятия в Париже, так и виртуальных студентов, обучающихся на сайте. Обобщая полученные результаты, администратор Коллеж де Франс, профессор Пьер Корволь отмечает, что эти две категории существенно отличаются друг от друга. Так, средний возраст слушателей, занимающихся в стенах Коллеж де Франс, – 55 лет и старше, мужчины и женщины представлены поровну. Как правило, это высокообразованные люди, часто уже на пенсии, которые выбирают по 2–3 курса за учебный год, чтобы повысить свой культурный уровень. Некоторым исключением из этого портрета типичного слушателя являются обучающиеся в области точных и естественных наук: их возраст значительно моложе, и среди них гораздо больше студентов вузов и научных исследователей.

Анализ анкет виртуальных студентов Коллеж де Франс показал, что на его сайт чаще обращаются мужчины, чем женщины; 51 % из них проживают в Париже и регионе Иль-де-Франс, 35 % – жители других регионов Франции, 14% – иностранцы. Средний возраст обучающихся

дистанционно – 25–34 года. Главным образом, это студенты, преподаватели, исследователи, которые выбрали эти курсы для собственного развития (61 %), а также для своей учебной и профессиональной деятельности (37 %). [5]

Коллеж де Франс находится в ведении министерства национального образования Франции и финансируется государством; хотя ряд кафедр создан на частные средства. По сей день его основной задачей является способствовать прогрессу науки за счет научных исследований, трудов и публикаций своих профессоров и их последователей, благодаря особой организации образовательного процесса, который ведется на основе этих трудов и исследований, а также в ходе научных миссий за границей. За столетия своего существования Коллеж де Франс остался верен своим принципам и традициям, благодаря чему он стал уникальным примером институционных инноваций в сфере высшего образования, среди которых:

- демократичность преподавания, его бесплатность и общедоступность;
- свобода от академичности преподавания, знания представляются не как отдельная энциклопедическая справка, а как часть большой культурной и научной картины мира;
- гибкость и изменчивость кафедр как залог новизны;
- посвящение любознательных в мир новейших научных исследований.

Постоянно обновляя содержание своего сайта, Коллеж де Франс предлагает пути саморазвития и самосовершенствования, как личного, так и профессионального не только для жителей Франции, но и для проживающих за рубежом, тем самым видоизменив свой многовековой девиз: *Docet omnes Omnia* /«Он преподает всё **всем**». Эта новая формулировка прозвучала в 1980 году из уст президента Франции В. Жискард-Д'Эстена на торжествах, посвященных 450-летию Коллеж де Франс. Так он обозначил новую цель, новую вершину в деятельности именитого учебного и научного заведения. Сегодня можно с полной уверенностью сказать, что эта вершина достигнута, и размеры амфитеатров и аудиторий Коллеж де Франс увеличились до размеров земного шара.

Коллеж де Франс является интересным примером для вузов России в современном развивающемся мире. Несмотря на многовековую историю и традиции, это учебное заведение стремится идти в ногу со временем. Выход в Интернет, размещение курсов на своих сайтах, несомненно, популяризируют научное знание, но кроме этого новых слушателей

привлекают интересные исследования, а также личность того или иного профессора. Все это может превратить виртуальных слушателей во вполне реальных студентов. Показательным является также тот факт, что, несмотря на исторически устоявшееся неприязненное отношение французов к английскому языку, большая часть лекционных курсов Коллеж де Франс была переведена на английский язык. И, конечно, интересен опыт Коллеж де Франс в контексте организации непрерывного образования населения, поскольку открытые университеты постепенно создаются и в российских вузах. Так, в 2010 году начал работу Открытый университет ПетрГУ. Он предлагает просветительские и обучающие курсы для всех желающих. Основными принципами его деятельности, как и в Коллеж де Франс, являются: доступность для всех желающих, актуальность тематики, профессионализм в преподавании.

Использованная литература:

1. Официальный сайт Коллеж де Франс [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.college-de-france.fr>.
2. S. Haroche Le College de France, une institution singuliere [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.college-de-france.fr/media/presse/UPL7577715699491_071615_Note_presse_2012.pdf.
3. College de France – Wikipedia [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://fr.wikipedia.org/wiki/Collège_de_France.
4. Дерюжинский В. А. Коллеж де Франс // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/53817Коллеж.
5. P. Corvol Un nouveau public au College de France, La lettre du College de France [En ligne], 29 | juillet 2010, mis en ligne le 20 mai 2011 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://lettre-cdf.revues.org/883>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВО ФРАНЦИИ

Барымова Н. С.

Аннотация: в данной статье автор рассматривает опыт Франции по организации системы профессиональной ориентации школьников-выпускников колледжа как ключевого момента профессиональной ориентации, на конкретных примерах показывает роль и участие государства в данной области, определяет

сферу компетенции каждого участника данного процесса, начиная от классного руководителя и заканчивая межминистерскими уполномоченными по профориентации и подробно описывая действия школьника и его семьи в каждом месяце последнего учебного года в колледже.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональная ориентация, образование, обучение.

SCHOOL CAREER GUIDANCE IN FRANCE

Barymova N.

Abstract: the author examines the system of career guidance in French schools as a key component of vocational guidance. The paper demonstrates the government's role and involvement in it through specific examples. It also determines the competence areas of each participant from a class teacher to an interministerial authority and describes in detail monthly actions of a student and their family during the last college year.

Keywords: lifelong education, career guidance, education, teaching.

Современный ритм жизни ставит в сложную ситуацию молодых людей – выпускников школ, которым нужно правильно определить свой дальнейший профессиональный путь. Не умаляя важности семейного воспитания, стоит особо отметить влияние учителя, от профессионализма которого зависит, насколько ученики смогут «самостоятельно планировать и реализовывать перспективы своего профессионального, жизненного и личностного развития» [7]. Правильно организованная комплексная работа на всех уровнях по сопровождению учащихся в развитии их будущих профессиональных интересов играет немало важную роль в становлении системы непрерывного образования.

В октябре–ноябре 2013 года на базе Лаборатории непрерывного образования Петрозаводского государственного университета был проведен опрос школьников 5–9 классов для выявления их готовности к образованию в течение всей жизни [8]. Несомненно, данное исследование затрагивает и проблему профессиональной ориентации школьников. В связи с этим особый интерес вызывает анкетирование, адресованное учащимся 9-х классов, которое имело целью выявить готовность школьников к выбору своей дальнейшей профессиональной деятельности. Сопоставительная таблица ответов на вопросы «Работником какой профессиональной сферы ты себя видишь в будущем?» и «Как ты думаешь, какие профессии нужны нашему городу сейчас больше всего?»

подтверждает наше предположение о недостаточной профессиональной ориентации школьников [8].

Правовую основу профессиональной ориентации и психолого-педагогической поддержки молодежи в России составляют как внутренние, национальные правовые акты (закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации», закон РФ «Об образовании», распоряжения Правительства РФ, подзаконные акты министерств и ведомств), так и международные правовые акты по вопросам профессиональной ориентации (Европейская социальная хартия, Конвенция Международной Организации Труда № 142 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов»). В 2007 году государства-участники Европейского Союза создали Европейскую сеть по развитию политики в области профессиональной ориентации в течение всей жизни (ELGPN). В нее вошли представители от каждого государства – члена ЕС, чтобы увеличить возможности взаимообучения и сотрудничества между странами в развитии государственной политики, системы и практики в области профессиональной ориентации граждан в течение всей жизни [5]. Это позволяет говорить об общем направлении деятельности и возможности изучения и обмена накопленным опытом стран, подписавших данные документы.

Цель данной статьи – представить опыт европейских стран в развитии программы профессиональной ориентации школьников на примере Франции. С нашей точки зрения, изучение опыта Франции может быть полезным для российской системы образования своим четким законодательным регулированием и информационной направленностью. Франция является одной из тех стран, где профессиональная ориентация школьников включена в государственную программу. В 2008 году, когда Франция была председателем Европейского Союза, вопрос о профессиональной ориентации стал одним из самых важных. Совет по вопросам образования, молодежи и культуры принял резолюцию «О лучшем внедрении профессиональной ориентации в систему обучения и образования в течение всей жизни» [5].

Первые службы профориентации появились во Франции в 20-х гг. XX столетия, а накануне второй мировой войны вышел Закон о повсеместном создании центров для подготовки специалистов по профориентации для детей и взрослых. Существенное внимание в стране уделяется подготовке специалистов по профориентации, которая проводится в четырех институтах: Парижском институте исследований в области труда и профессиональной ориентации; Марсельском институте био-

метрии человека и профессиональной ориентации; Институте психологических и психолого-социальных исследований в Бордо и Региональном институте профориентации в Лилле. Центры информации и ориентации во Франции в настоящее время наделены большими правами, имеют возможность влиять на профессиональный выбор молодежи в соответствии с требованиями рынка труда, привлекая ее в те отрасли, которые нуждаются в кадрах.

Закон об образовании, опубликованный в июле 1989 года, утверждает, что «право на получение заключения Совета класса по профессиональной ориентации и информации о возможных направлениях высшего образования и существующих профессиях является частью права на получения образования». Закон о профессиональной ориентации и программах будущего развития школы, опубликованный в апреле 2005 года, уточняет, что «ученики разрабатывают свой персональный проект учебной и профессиональной ориентации при помощи родителей, преподавателей, сотрудников отделов по профессиональной ориентации и других компетентных специалистов. Соответствующие администрации, местные органы управления, профессиональные организации, предприятия и ассоциации всячески этому способствуют».

Цели национальной политики Франции в области профессиональной ориентации молодежи вписываются в рамки общественных приоритетов, направленных на повышение качества профессиональной подготовки всего населения: 100 % населения проходит программу среднего образования, 80 % населения получают диплом о среднем образовании (= эквивалент ЕГЭ в России), 50 % – получают диплом о высшем образовании. К тому же закон от 10 августа 2007 года относительно свободы и ответственности университетов сделал профессиональную ориентацию и трудоустройство студентов одним из фундаментальных направлений учреждений высшего образования и привел, таким образом, к необходимости предварительной работы и распространения термина «активная ориентация» [1].

Образование является обязательным во Франции для учащихся в возрасте от 6 до 16 лет и охватывает начальный уровень (младшая школа – 6–11 лет), средний уровень (колледж 11–15 лет) и первый год старшей школы (лицей). Завершение среднего образования – колледжа – является ключевым моментом профессиональной ориентации. У учащихся появляется возможность продолжить свое обучение в лицее общего или технологического образования или общего и профессионального образования в профессиональном лицее. Родители (или ученики,

если они являются совершеннолетними) выбирают специальности, изучение которых можно продолжить в высшей школе, но само направление профессиональной ориентации представляется и обсуждается на Совете класса, чтобы подготовить окончательное решение руководителя учреждения, которое в случае несогласия может быть опротестовано семьей учащегося.

В ориентации учащихся задействованы многочисленные участники образовательного пространства: родители, педагогический и воспитательный коллектив, директор учреждения, врач, психолог или советник по ориентации и в исключительном случае социальный работник. Сфера компетенции каждого из них четко определена.

Классный руководитель. Это главный партнер родителей. Он проводит личные встречи по профессиональной ориентации. Совместно с советником по ориентации, психологом, классный руководитель направляет учащихся в их выборе будущей профессии. Именно он передает всю необходимую информацию о занятости и трудоустройстве.

Руководитель учреждения несет ответственность за организацию и функционирование своего учреждения, это ключевая фигура в вопросе ориентации. Он возглавляет Совет класса и принимает окончательное решение в конце каждого учебного года относительно дальнейшего образовательного маршрута каждого ученика.

Советники по ориентации – психологи. Их во Франции насчитывается около 4500. Они работают в основном рядом со школьниками средних и старших классов. Они помогают тем, кто обращается к ним за консультацией помочь составить собственный проект профессиональной ориентации. Они используют разные методы: индивидуальные встречи, работа в группах и т. д. Они одновременно являются специалистами по индивидуальному консультированию и техническими советниками педагогических коллективов. Все чаще они выступают в качестве методистов, которые помогают педагогам реализовать воспитательный потенциал профессиональной ориентации школьников [3].

Национальное Управление информацией об образовании и о профессиях (Onisep) – это государственное учреждение, созданное при Министерстве национального образования. Оно издает и распространяет письменные материалы, аудио-видео документы, ведет базу данных по существующим профессиям и возможностям их получения. Управление имеет 30 региональных представительств (одно на каждое региональное министерство образования), которые публикуют информацию местного характера о существующих профессиях и возможности

получения специального образования. Управление предлагает 400 видов профессий по областям и центрам интересов¹, а также словарь профессий. На сайте управления информация представлена следующими разделами: для учащихся колледжа, для учащихся лицеев, для выпускников средней школы; профессии; занятость: стажировка на предприятии (текст последнего закона о стажерах, как правильно написать отчет по окончании стажировки, что делать, когда стажировка проходит плохо, как получить выгоду от прохождения стажировки); знакомство с профессиональным миром (основные виды рабочих контрактов, права и обязанности работника, виды вознаграждений, сезонные работы, создание собственного предприятия), поиск работы (как правильно составить свой профессиональный проект, как правильно организовать поиск работы, какие вопросы задать себе перед написанием личного резюме, как обсуждать вопросы заработной платы), информация для людей с ограниченными возможностями, педагогические ресурсы для работы в классе, региональная информация. В 2010 году был также создан сайт², на платформе которого у учащихся есть возможность напрямую получить необходимую информацию тремя способами: позвонить по указанному телефону, поучаствовать в чате или написать свой вопрос на указанный электронный адрес [4].

Межминистерские уполномоченные по ориентации. С целью более эффективного ответа на ожидания молодежи в вопросе образования, ориентации и трудовой занятости, декретом от 11 сентября 2006 года была создана межминистерская делегация по вопросам профессиональной ориентации. Она находится под руководством Министерства образования, министерства высшего образования и научных исследований, а также уполномоченного министра занятости, труда и профессионального устройства [3].

Деятельность по профессиональной ориентации молодежи начинается еще с начальной школы, но ключевым, знаковым ее этапом является колледж, по окончании которого учащимся необходимо сделать свой профессиональный выбор. Поэтому мы считаем необходимым рассмотреть более подробно именно этот уровень школьного образования. Обучение в колледже разбито на 3 этапа: адаптационный цикл – 1 год, цен-

¹ Например, по областям: сельское хозяйство, армия и безопасность, автомобиль, образование, окружающая среда; по центрам интересов: люблю двигаться, люблю жонглировать цифрами, работать руками, люблю быть полезным другим и др.

² www.monorientationenligne.fr.

тральный цикл – 2 года, ориентационный цикл – 1 год [2]. Целью последнего года обучения в колледже является помощь учащимся в уточнении своего персонального проекта и в их подготовке к дальнейшему образовательному маршруту. Этот год отмечен важными этапами профессиональной ориентации: проведение личных консультаций, выбор будущего профессионального направления, принятие окончательного решения и выбор учебного учреждения.

Первый триместр направлен на обдумывание профориентационного проекта. В течение октября и ноября ученик и его семья собирают информацию о возможных вариантах обучения после окончания колледжа, о разных вариантах дипломов и возможности дальнейшего трудоустройства. Одновременно проводятся индивидуальные консультации, которые проходят при участии классного руководителя, ученика и его семьи, а также в сотрудничестве с советником по ориентации – психологом колледжа. В декабре и январе проходят заседания Советов класса, на которых начинают обсуждать вопросы профессиональной ориентации учащихся. Первый триместр – это период проведения различных форумов, выставок, направленных на знакомство с миром профессий.

Целью второго триместра является представление предварительных вариантов профессиональной ориентации. В январе и феврале ученики вместе с родителями должны заполнить личную карточку, с указанием своего желаемого направления. Это может быть:

- первый год обучения в лицее общего или технологического направления;
- первый год обучения в профессиональном лицее с перспективой сдачи профессионального экзамена через 3 года;
- первый год обучения основам конкретной профессии без получения диплома о среднем образовании;
- повторное обучение в последнем классе колледжа.

В марте согласно представленным пожеланиям семей Совет класса формулирует предварительные предложения о дальнейшей профессиональной ориентации каждого учащегося. Если семья не согласна с результатами, она может продолжить консультации и обсуждения, поскольку это время «открытых дверей» учебных учреждений, где можно получить необходимую информацию.

Целью третьего триместра является принятие решения о профессиональной ориентации и запись в соответствующие учебные заведения. В мае перед последним заседанием Совета класса ученик и его семья должны указать в личной карточке свое окончательное пожелание по

ориентации. В июне Совет класса формулирует предложение по ориентации. Если оно соответствует выбору учащегося, то предложение становится решением, подписанным руководителем учреждения. Если предложение отличается от выбора учащегося, то руководитель учреждения принимает решение после дополнительного обсуждения с семьей. Если после этого несогласие все же продолжается, семья может подать протест в течение 3 дней после встречи с руководителем учреждения в Апелляционную Комиссию, которая и примет окончательное решение. Вопрос о повторном обучении в колледже может быть выбран на любом этапе данной процедуры.

В июле наступает время зачислений в учреждения. Не позднее 2-го июля семья получает направление для поступления в государственный лицей, куда учащийся должен подать документы [5]. Решение о зачислении в лицей принимается на основе решения о профессиональной ориентации и количества вакантных мест по каждому направлению.

Обучение профессиональной ориентации фигурирует в обязательных национальных образовательных программах. В дополнении к ним в 2004 году был введен новый курс по знакомству с профессиями в рамках ориентационного цикла колледжа. Целью этого курса является предоставить учащимся более подробное знакомство с миром профессий и помочь им продолжить разработку личного образовательного маршрута. Программа включает в себя два модуля:

- факультативный курс «Знакомство с профессиями» (3 часа в неделю), целью которого является дать учащимся элементарные знания из мира профессий. Данный курс предлагается для изучения во всех колледжах всем ученикам, кто этого пожелает. Текущие результаты учитываются при получении аттестата;

- спецкурс «Открытие профессионального мира» (6 часов в неделю) предназначен, в первую очередь, для учащихся со слабыми школьными результатами, которые готовы полностью посвятить себя профессии сразу после окончания средней школы без получения аттестата.

С 2009 года программа «Знакомство с миром профессий и возможностями получения соответствующего образования» становится доступной для всех учеников, начиная с 12 лет и до окончания старших классов средней школы. Она организована по нарастающему принципу, начиная от «основных элементов профессий» – знакомство с людьми данной профессии, посещение предприятий, наблюдение за рабочим процессом и т. д., и заканчивая более серьезными мероприятиями: день, проведенный на предприятии, знакомство с высшими учебными заведе-

ниями, где можно получить диплом данной профессии. В итоге каждый ученик к концу колледжа проведет 10 полных дней на предприятии или в контакте с представителями разных профессий.

Во Франции существует около 700 Центров информации и ориентации, которые подчиняются Министерству образования. Роль этих центров состоит главным образом в том, чтобы способствовать приему населения, в частности учащейся молодежи и их семей; предоставлять информацию о получении образования, возможности получения той или иной профессии, а также для проведения индивидуальных консультаций (помочь лучше узнать себя и свои способности, собрать необходимую информацию, определиться с окончательным выбором). Кроме этого, в их обязанности входит подготовка документации для педагогических коллективов и учащихся, а также организация взаимодействия между участниками образовательного процесса, родителями, учащимися, местными властями и ответственными за экономическое развитие [1].

В 2010 году была создана «Общественная служба профессиональной ориентации», включающая региональные представительства, которым был присвоен национальный лозунг: «Профессиональная ориентация для всех: центр информации и ориентации по образованию и профессиям». Эти территориальные службы объединяют различные местные организации (например, Центр информации и ориентации при Министерстве образования, Бюро по работе с молодежью, местные органы власти и т. д.) для того, чтобы реализовать право каждого человека на получение информации, консультации и индивидуального сопровождения в процессе профессиональной ориентации. К тому же данная территориальная служба дополняется единым национальным телефонным номером и интернет-сайтом. Целью создания подобных служб являются государственные обязательства, не позволяющие оставить ни одного молодого человека в возрасте от 16 до 18 лет без возможности определиться с его дальнейшей профессией, профессиональным образованием, пройти необходимую стажировку и поступить на государственную службу [8].

При таком комплексном подходе можно быть уверенным, что выпускник школы сделает осознанный выбор своей будущей профессии, проложит долговременный образовательный маршрут.

Использованная литература:

1. L'éducation à l'orientation professionnelle dans l'enseignement obligatoire à temps plein en Europe. Commission européenne. Le rapport de l'Eurydice. [Элек-

тронный ресурс]. Режим доступа: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_eurydice_l_education_a_l_orientation_professionnelle_dans_l_enseignement_obligatoire_a_temps_plein_en_europe_2008.pdf.

2. Le choix d'orientation d'un élève. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid74/le-choix-d-orientation-d-un-eleve.html>.

3. Les acteurs de l'orientation. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid158/les-acteurs-de-l-orientation.html>.

4. Le calendrier de l'orientation en troisième. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/cid23858/le-calendrier-de-l-orientation-en-troisieme.html>.

5. Résolution du Conseil de l'Union Européenne sur « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ». Bruxelles, 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf.

6. Le service public de l'orientation. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_service_public_de_l_orientation1.pdf.

7. Курочкина Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в сфере профессиональной ориентации школьников. // Современные проблемы науки и образования. № 5, 2012.

8. Игнатович Е. В. Предпосылки готовности к продолжению обучения: результаты диагностики учащихся 5-х и 9-х классов // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (6), 2014.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕМЕЦКИХ БАЗОВЫХ АНДРАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Токко Н. И.

Аннотация: Статья посвящена анализу семантической структуры немецких андрагогических терминов, цель исследования заключается в выявлении асим-

метрии между планом их содержания и планом выражения, которая приводит к трудностям как в переводе рассматриваемых терминов, так и к разноречию их трактовки в научной литературе, посвященной теме непрерывного образования. В эпоху глобализации, стремительно развивающейся научно-технической революции, всеобъемлющей информатизации, разнообразных миграционных процессов, а также и мировых экономических кризисов, все чаще угрожающих стабильной жизни граждан мирового сообщества, огромное значение приобретает проблема обучения, переобучения и повышения квалификации взрослого населения. Решение этой проблемы входит в задачи науки андрагогики, становление которой связано с концепцией непрерывного образования, интенсивно развиваемой в конце XX и в начале XXI века. Непрерывное образование в странах ЕС чаще всего приравнивается к образованию взрослых, где речь идет о различных формах дополнительного образования, переподготовки, повышения квалификации, а также приобретения компетенций для решения проблем не только в профессиональной, но и в повседневной жизни человека любого возраста на протяжении всей его жизни. Андрагогика имеет свои методы исследования, свой понятийный аппарат и свою терминологию. Андрагогические термины сегодня уже достаточно устоялись, но все же в разных странах и культурах трактуются по-разному. Среди подходов к их трактовке весьма важным представляется семантический аспект.

Ключевые слова: андрагогика, семантический аспект, непрерывное образование, обучение взрослых.

THE SEMANTIC APPROACH TO THE INTERPRETATION OF THE ANDROGOGICAL TERMS IN THE GERMAN LANGUAGE

Tokko N.

Abstract: the paper analyzes the semantic structure of andragogical terms in German. It aims to reveal the discrepancy between the content plane and expression plane, which leads to difficulties in the translation of the terms and to confusion in their interpretation in scientific literature on lifelong education. Training, conversion training and professional development of adults are becoming increasingly important in the context of globalization, rapidly evolving scientific and technological revolution, IT development, migration processes and global economic crisis threatening the stability of the world community. The solution of this problem is within the scope of a fairly new science – andragogy. Its establishment is associated with the concept of lifelong education, which has been intensively developing since the end of the 20th– the beginning of the 21st century.

Lifelong education in the EU is often equated to adult education, meaning different forms of additional education, conversion training, professional development and

the acquisition of new competencies essential for the professional and daily life of a person of any age throughout the life. Andragogy has its own specific methods of research, conceptual construct and terminology. Andragogical terms currently have a well-established status, yet they are defined differently in different cultures. The author considers a semantic aspect as especially important among the approaches to their interpretation.

Keywords: andragogy, semantic aspect, lifelong learning, adult education.

Андрагогика (греч. андрос – взрослый человек, мужчина; агогейн – вести) – это наука, которая занимается вопросами теории и практики образования взрослых, громко заявившая о себе в 60-е годы XX столетия [1; 2]. Становление андрагогика как науки и формирование ее терминологии реализуются в русле развития известной концепции непрерывного образования, объявленного ЮНЕСКО приоритетом XXI века. Философской основой идеи непрерывного образования, или «обучения на протяжении всей жизни», является представление о том, что современный человек во всех фазах своей жизни ставится перед новыми вызовами, справиться с которыми ему может помочь приобретение все новых компетенций, так что ему приходится постоянно учиться чему-то новому и разными способами. Основой программ непрерывного образования в его европейской трактовке является ориентация на постоянное развитие и самообразование отдельного индивида и повсеместное обеспечение этого развития благодаря снятию возрастных, социальных, институциональных и организационных ограничений с целью обеспечения, в первую очередь, конкурентоспособности личности и ее занятости.

Как и всякая другая наука, андрагогика имеет свой объект и методы исследования, свой понятийный аппарат и специфическую терминологию. Данная терминология представляет интерес не только с точки зрения понятийного аппарата, но и семантического анализа представленных в ней терминов. Под терминологией в лингвистике обычно понимается совокупность всех языковых средств, которые используются специалистами в той или иной области науки и техники для коммуникации на темы специальных проблем и организации научного и технического процесса [3, с. 775]. Термины характеризуются специфическими признаками:

а) они используются для логически точного определения специальных понятий в области определенных сфер, носят ярко выраженный социальный характер (узаконены внесением в специальные словари и находятся под контролем общества); должны быть однозначными (хо-

тя бы в пределах одной науки или отрасли знаний) и иметь четко отграниченное мотивированное специализированное значение,

б) обладают регулярностью (однотипностью в словообразовании),

в) стилевая окраска терминов – нейтральная,

г) им присуща абстрактность в предьявлении обозначаемого,

д) среди терминов наблюдается множество интернационализмов,

е) термины обычно известны только посвященным специалистам [4, с. 229–235].

Все перечисленные признаки присущи и немецким андрагогическим терминам. На сегодняшний день благодаря различным проектам, реализуемым Европейской комиссией [5], усилиями специалистов созданы словари и глоссарии, посвященные образованию взрослых. Так, в 2010 г. в издательстве Julius Klinkhardt вышло в свет 2-е издание словаря «Образование взрослых» («Wörterbuch Erwachsenenbildung»), доступное и в on-line версии [6]. В этом словаре представлены более 300 словарных статей, созданных авторитетными специалистами, в которых освещаются вопросы истории развития концепций непрерывного образования, проблемы андрагогики, дидактики и путей обучения взрослых, образовательная политика и организационные формы в области образования взрослых. Рамки статьи не позволяют охватить все эти термины. Мы остановимся только на основных, базовых, к которым следует отнести: lebenslanges Lernen (обучение на протяжении всей жизни), Bildung (образование), Erwachsenenbildung (образование взрослых), formales, nichtformales, informelles Lernen (формальное, неформальное и внеинституциональное образование), Lerner (обучающийся), Bildungsträger (организация, реализующая любую форму обучения в рамках непрерывного образования), Wissensgesellschaft (обучающееся общество).

В немецком дискурсе непрерывного образования (lebenslanges Lernen = LLL) для обозначения идеи «пожизненного обучения» вначале использовались английские и французские термины: lifelong learning, lifelong education, continuing education, education permanente. Затем появились соответствующие калькированные немецкие обозначения: permanente Erziehung, lebenslanges Lernen, в Австрии же преобладает термин lebensbegleitendes Lernen (учеба, сопровождающая жизнь). Немецкое слово lebenslang многозначно: «длинно в жизнь», «на протяжении всей жизни», «пожизненно», «до конца жизни». Каждое значение реализуется в определенном контексте и может вызывать определенные ассоциации. Так, «пожизненное образование» может ассоциироваться с пожизненным заключением. Такая же ассоциация возникает и у русских,

вероятно, именно поэтому в русском языке предпочтение было отдано термину «непрерывное образование», хотя в некоторых текстах в качестве синонимов употребляются и «беспрерывное» и «пожизненное» и «образование на протяжении всей жизни». В немецком языке негативная коннотация слова *lebenslang* – «пожизненный» – помешала активно использовать его по отношению к обучению, в связи с чем термин *lebenslanges Lernen* не сразу был принят. Но к 2012 г. благодаря усилиям Европейской комиссии, направленным на унификацию терминов и трактовки понятий в области непрерывного образования, он становится преобладающим для немецкоязычного образовательного пространства.

Следует отметить, что и сам процесс *обучения* обозначался разными именами существительными. В немецком языке русскому слову «образование» соответствует существительное «Bildung». Это слово имело значение «создание чего-либо по образу», а как педагогическое понятие появилось только в XVIII веке [7, с. 82]. В русском же языке слово «образование» является калькой с немецкого [8, т. 3, с. 106]. Под образованием и в русском языке, и в немецком понимается «получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение», а также и «совокупность знаний, полученных специальным обучением» [9].

Имена существительные «образование» и соответствующее ему «Bildung» связаны с переходными глаголами «кого-то образовывать» («j-n bilden»). Таким образом, обучаемый представлен в них как пассивный объект, в то время как на протяжении жизни человек, взрослея и набираясь опыта, превращается в большинстве случаев в активного, мотивированного и самостоятельного субъекта образования. Таким образом, имя существительное *das Lernen*, представляющее собой субстантивированный инфинитив глагола *lernen*, в немецком языке более четко передает идею динамичного когнитивного процесса, не стремящегося к пределу, благодаря тому, что инфинитив обладает некоторыми характерными чертами глагола, которые О. Есперсен называет «животворящими», обозначающими активный динамический процесс [10, с. 159]. То же самое касается и английской формы на *-ing* «*learning*», по образцу которой и образована немецкая калька. В английском и русском словосочетаниях «*continuing education*» и «непрерывное образование» создается представление о некоторой динамичности только благодаря значению «продолжения, непрерывности», присутствующего в семантике сочетающегося с именем существительным прилагательного.

Немецкий термин *Erwachsenenbildung* (образование/обучение взрослых) в рамках непрерывного образования недостаточно точно отражает многогранную суть понятия, подлежащего обозначению, т.к. отражает только «получение, освоение знаний», так что обучаемый предстает здесь как объект образовательного процесса. Но во взрослом возрасте человек чаще всего становится активным субъектом, осваивающим знания в соответствии с уже имеющимся личным опытом и сознательно поставленными целями. Поэтому наряду с термином *Erwachsenenbildung* для подчеркивания активности и самостоятельности субъекта познания используется термин в форме устойчивого словосочетания – *Bildung Erwachsener*, в котором второе имя существительное выступает в роли «*genitivus subjectivus*», т. е. субъекта, активного участника образовательного процесса.

В русле концепций непрерывного образования возникли новые термины, обозначающие пути и способы приобретения знаний и компетенций: если раньше образование получали в школе, средних и высших профессиональных учебных заведениях, и оно подтверждалось получением аттестатов и дипломов государственного образца, то на сегодняшний день появилось множество разнообразных путей приобретения знаний и компетенций. Их принято делить на 1. *formales Lernen* (формальное образование), целенаправленное, структурированное, регулируемое стандартами и ориентированное на получение официального документа об образовании, т. е. получаемое в школах, средних и высших профессиональных учебных заведениях; 2. *nichtformales Lernen* (неформальное) – не привязанное к обязательному документу об образовании, но целенаправленное, структурированное, имеющее определенные временные рамки и направляемое преподавателем образование, например, курсы ИКТ, языковые курсы, курсы по подготовке к сдаче экзаменов на аттестат зрелости, курсы, предлагаемые Народными университетами. Такое образование завершается обычно получением какого-либо сертификата (негосударственного образца), который чаще всего учитывается работодателем; 3. *informelles Lernen* (образование неофициальное, без обязательств) – незапланированное, неструктурированное приобретение каких-либо компетенций в повседневной жизни, в быту, на рабочем месте, в рамках деятельности на общественных началах и т. п.

В рамках формального образования человек, получающий образование в определенном типе учебного заведения, обозначался соответствующими его учебной деятельности или учебному заведению словами: *Schüler* (школьник), *Berufsschüler* (учащийся профтехучилища), *Stu-*

dent (студент вуза). Все те, кто приобретает знания в рамках неформального образования, должны обозначаться иными словами, и термин появился – *Lerner*. В образовании взрослых ведущая роль принадлежит самому обучающемуся (*Lerner*), который рассматривается как *Akteur* – «актер», один из равноправных субъектов процесса обучения, играющий ведущую роль в процессе своего образования. В задачу преподавателя входит поощрение и поддержание саморазвития актора, оказание помощи в определении траектории обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится самостоятельный поиск знаний и формирование новых компетенций.

Новые наименования появились и для обозначения обучающихся лиц, работающих в области неформального образования, в первую очередь, в образовании взрослых. Гиперонимом является термин *Erwachsenenbildner* (обучающий взрослых), или *Akteur* (деятель), а в качестве гипонимов служат *Lehrender*, *Lernberater*, *Kursleiter*, *Moderator*, *Lehrbeauftragter*, *Übungsleiter*. Гипонимы уточняют вид деятельности обучающего. Следует отметить, что в Германии во многих университетах открыты кафедры андрагогики, выпускающие дипломированных акторов в области образования взрослых (*Erwachsenenbildner*), т. е. соответственно появилась и новая официальная профессия организатора образования взрослых.

Разнообразные формы в сфере непрерывного образования на сегодня реализуются множеством различных организаций – государственными учреждениями, частными фирмами, профсоюзами, общественными организациями, которые официально обозначаются термином *Bildungsträger* (дословно «носитель образования»). Деятельность этих организаций активно поддерживается и поощряется государством, заинтересованным в том, чтобы его граждане были подготовлены к решению всех личных и социальных проблем (социализации, занятости, конкурентоспособности), которые возникают в связи с вызовами современной жизни всего сообщества. Поскольку в непрерывном образовании заинтересованы как индивидум, так и социум, возникла концепция постоянно обучающегося общества, а также соответствующий термин: *Wissensgesellschaft* («общество знаний»).

Анализ терминов, представленных в «*Wörterbuch Erwachsenenbildung*», показал, что подавляющее их число образованы по словообразовательным моделям немецкого языка (количество иностранных терминов минимально, менее 1 %). Все немецкие термины обладают прозрачной мотивированностью и стремятся обеспечить достаточно четкое

отражение содержания обозначаемого ими понятия. Однако многозначность слов, наличие определенных коннотаций могут нарушить эту четкость. Национальная специфика языковой картины мира, реализующаяся в лексике, также может сказываться на однозначности отражения понятий. Так, в немецком и русском языках понятия «образование» и «воспитание» обозначены разными терминами, а в английском и французском они объединены в одном слове «education».

Различия в национальных системах организации образования стран ЕС также приводят к разному трактовке отдельных терминов. Кроме того, в научных текстах некоторые термины используются в качестве синонимов, что приводит к смешению некоторых понятий (*lebenslanges Lernen*, *Erwachsenenbildung*). Но постоянная работа по унификации терминов в сфере непрерывного образования, направленная на единую трактовку соответствующих понятий, должна дать позитивные результаты.

Таким образом, концепция «обучения на протяжении всей жизни» (непрерывного образования), подразумевающего активность и мотивированность обучающегося чему-то индивида, привела к необходимости детализировать с помощью терминов различные аспекты когнитивного процесса, способов его реализации, ступеней образования, возрастных границ и т. д. К сожалению, язык не всегда может отобразить все тонкие нюансы, что приводит к трудностям в переводе терминов и к их неречевым интерпретациям. Семантический подход к трактовке рассматриваемых терминов дает возможность выявить такие нюансы и может помочь в их переводе, а также их использовании в освещении идей непрерывного образования в научных текстах. В перспективе было бы полезно сопоставить и провести компонентный и этимологический анализ англоязычных и русскоязычных андрагогических терминов.

Использованная литература:

- 1.Змеев С. И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
- 2.Основы андрагогики. Авт. коллектив под редакцией И. А.Колесниковой. М.: ACADEMIA, 2003. 236 с.
3. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990. 904 S.
4. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. 306 S.
5. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.erwachsenenbildung.at (дата обращения 26.04.2014)

6. WörterbuchErwachsenenbildung. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.UTBWörterbuchErwachsenenbildung.de> (дата обращения 30.04.2014).
7. DUDEN. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Bd. 7. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1989. 839 S.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. 2-е изд., стер. М.: Прогресс, 1987. 861 с.
9. Толковый словарь Ожегова онлайн. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/ojegov/o/obrazovanie.html> (дата обращения 17.05.2014).
10. Есперсен О. Философия грамматики. М.: Едиториал УРСС, 2002. 408 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Оксана Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры скандинавской филологии ПетрГУ; oksana.abramova@yahoo.com

Антипина Галина Станиславовна, доктор биологических наук, профессор кафедры ботаники и физиологии растений эколого-биологического факультета ПетрГУ, antipina@petersu.ru

Бабакова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики общего и профессионального образования ПетрГУ, babakova@psu.karelia.ru

Бажанова Элла Константиновна, студентка 4-го курса филологического факультета ПетрГУ, специальность «Филология», специализация «Зарубежная филология (Шведский язык и литература)», ell.bazhanova@gmail.com

Барымова Надежда Сергеевна, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ, nbarymova@gmail.com

Белоусова Галина Павловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры физиологии человека и животных, патофизиологии и гистологии Медицинского института ПетрГУ, gerda51@mail.ru

Васильева Екатерина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Института иностранных языков ПетрГУ, libellule_26@mail.ru

Веселовская Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ, olvess@gmail.com

Войнова Жанна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ, zhanna@onego.ru

Волошина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования ПетрГУ, voltax@petersu.ru

Галашова Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры Безопасности жизнедеятельности и здоровьесберегающих технологий Института физической культуры, спорта и туризма (ИФКСиТ) ПетрГУ, sonechka052@yandex.ru

Доршуков Сергей Владимирович, старший преподаватель кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений

Института истории, политических и социальных наук ПетрГУ, dorshukov@gmail.com

Дьячкова Тамара Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники и физиологии растений эколого-биологического факультета ПетрГУ, orchid@petsu.ru

Загидуллин Роман Валерьевич, преподаватель кафедры экономики и управления производством экономического факультета ПетрГУ, romanzagidullin@yandex.ru

Игнашёва Вера Юрьевна, преподаватель кафедры фармакологии, организации и экономики фармации, микробиологии и гигиены Медицинского института ПетрГУ, vere-letter@yandex.ru

Казачков Олег Владимирович, кандидат технических наук, доцент кафедры технологии металлов и ремонта лесоинженерного факультета ПетрГУ, kaz@psu.karelia.ru

Кивер Елена Николаевна, специалист дирекции Института физической культуры, спорта и туризма (ИФКСиТ) ПетрГУ, hoiya@yandex.ru

Кирилина Валентина Михайловна, кандидат биологических наук, доцент, директор Института физической культуры, спорта и туризма (ИФКСиТ) ПетрГУ, kirilina@petsu.ru

Козина Юлия Евгеньевна, студентка 4-го курса филологического факультета кафедры скандинавской филологии, kozylkina@yandex.ru

Колупаева Татьяна Александровна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии, гистологии, патологической анатомии и судебной медицины Медицинского института ПетрГУ, kataal@mail.ru

Коновалов Александр Петрович, управление по инновационно-производственной деятельности, директор студенческого бизнес-инкубатора, arkon@mail.ru

Коновалова Мария Александровна, студентка 5-го курса филологического факультета ПетрГУ, специальность «Филология», специализация «Шведский язык и литература», konovmasha@yandex.ru

Котюрова Ирина Аврамовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ, koturova@gmail.com

Кренёва Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ, kreneva@petsu.ru

Кудряшова Светлана Александровна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры анатомии, гистологии, патологической анатомии и судебной медицины Медицинского института ПетрГУ, s_kudr65@mail.ru

Кузнецова Наталья Юрьевна, специалист отдела профориентационной работы управления довузовской и профориентационной работы ПетрГУ, foliage.07@mail.ru

Матюшкин Александр Васильевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы и журналистики ПетрГУ, matyushkin@gmail.com

Морошкина Марина Валерьевна, старший преподаватель, кафедры теоретической экономики и государственного и муниципального управления экономического факультета ПетрГУ, кандидат экономических наук, научный сотрудник Института экономики КарНЦ РАН, maribel74@mail.ru

Новичонок Артём Олегович, младший научный сотрудник Астрономической обсерватории Института информационно-телекоммуникационных и nano технологий ПетрГУ, artnovich@inbox.ru

Пашкова Инга Геннадьевна, кандидат медицинских наук, доцент, зав. кафедрой анатомии, гистологии, патологической анатомии и судебной медицины Медицинского института ПетрГУ, pashk@onego.ru

Пашкова Ольга Васильевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии и гистологии ПетрГУ, pashkov@psu.karelia.ru

Первунина Аэлита Валериевна, старший преподаватель кафедры геологии и геофизики горно-геологического факультета ПетрГУ, Институт геологии Карельского научного центра РАН, chthonian@yandex.ru

Петухова Ирина Сергеевна, студентка направления подготовки «Социальная работа» факультета политических и социальных наук ПетрГУ, кафедра социальной работы, Irochka_kem@mail.ru

Поташева Ольга Вячеславовна, старший преподаватель кафедры теоретической экономики и государственного и муниципального управления экономического факультета ПетрГУ, кандидат экономических наук, научный сотрудник Института экономики КарНЦ РАН, lelyarot-asheva@ya.ru

Раевская Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики общего и профессионального образования Института педагогики и психологии ПетрГУ, raevskaya_nazar@mail.ru

Романовская Ирина Валерьевна, преподаватель кафедры скандинавской филологии ПетрГУ, romanovskaia.irina@gmail.com

Ружинская Ирина Николаевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории дореволюционной России ПетрГУ, rin@petsu.ru

Рязанцев Павел Александрович, преподаватель кафедры геологии и геофизики горно-геологического факультета ПетрГУ

Савельева Мария Олеговна, студентка 5-го курса филологического факультета ПетрГУ, специальность «Филология», специализация «Шведский язык и литература», katten-lina13@yandex.ru

Сафрон Елена Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры скандинавской филологии ПетрГУ, 00inane@gmail.com

Скорикова Ниёле Станиславовна, инженер кафедры физики твердого тела физико-технического факультета ПетрГУ, nielev@petsu.ru

Скоропадская Анна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры классической филологии ПетрГУ, san19770@mail.ru

Смирнова Любовь Евгеньевна, старший преподаватель кафедры Безопасности жизнедеятельности и здоровьесберегающих технологий Института физической культуры, спорта и туризма (ИФКСиТ) ПетрГУ, lyu15041988@yandex.ru

Сухоруков Андрей Сергеевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики общего и профессионального образования ПетрГУ, suhorand@mail.ru

Токко Наталия Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ, nitokko@gmail.com

Трофимова Светлана Алексеевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и методики обучения эколого-биологического факультета ПетрГУ, trofimova.sa@mail.ru

Цыпкин Эрнест Иосифович, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков ПетрГУ

Шеманаева Мария Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Института иностранных языков ПетрГУ, indy2002@mail.ru

Щекина Ирина Викторовна, магистрант кафедры социальной работы факультета политических и социальных наук ПетрГУ, irina.shekina@mail.ru

Научное издание

**Непрерывное образование:
опыт Петрозаводского
государственного университета**

Сборник научных статей
Выпуск 2

Издается в авторской редакции

Переводчик *Ю. Ю. Васильева*
Техн. редактор *К. В. Шуляк*

Подписано в печать 30.12.2014. Формат 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Уч.-изд. л. 18. Тираж 100 экз. Изд. № 38.

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Отпечатано в типографии Петрозаводского государственного университета
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Отпечатано в типографии Петрозаводского государственного университета
185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33