«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

«Сибирский педагогический журнал» размещен в Научной Электронной Библиотеке – НЭБ www.eLIBRARY.ru
ИФ РИНЦ 2008 – 1,395

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

6/2009

Новосибирск

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ (научно-практическое издание)	6/2009

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

“Сибирский педагогический журнал” включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813-4718

"Siberian pedagogical journal" included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

«The Siberian pedagogical journal» is available in Scientific Electronic Library NEB www.eLIBRARY.ru
IF RINZ 2008 – 1,395

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

(scientific edition)

6/2009

Novosibirsk

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL (scientific edition)	6/2009

"Siberian pedagogical journal" included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university.The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.
SUBSRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

ISSN 1813-4718

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718
Основное название: Sibirskij pedagogiceskij zurnal
Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.
«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу “Почта России” – 32358, по каталогу “Роспечать” – 40633.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

"The Siberian pedagogical journal" is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of "the Siberian pedagogical journal" expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 "The Siberian pedagogical journal" was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718
The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)
The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.
"The Siberian Pedagogical Journal" is distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел X. **Размышление, обсуждение**

CONTENTS

УДК 378

Валеев Азат Салимьянович
Доцент, кандидат технических наук, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин естественно-технического факультета Сибайского института «Башкирского государственного университета», valeev_as@mail.ru, Сибай

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Valeev Azat Salimjanovich
The senior lecturer, k.t.n., the manager. Chair общетехнических disciplines of is natural-technical faculty of Sibajsky institute «Bashkir state university», valeev_as@mail.ru, Sibaj

THE IS PROFESSIONAL-FOCUSED DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN THE COURSE OF PREPARATION IN HIGH SCHOOL

Основным образовательным ориентиром сегодня становится развитие личности, ее потенциала, который обращен в будущее и, наряду с решением актуальных проблем социального и профессионального бытия педагога, ориентирован на его жизненную перспективу, определяет его способность к творческому восприятию и решению вновь возникающих профессионально-педагогических задач. Серьезная роль в решении этой задачи отводится вузовскому этапу педагогического образования.

Мы считаем, что содержание процесса подготовки будущего учителя технологии должно носить профессионально-ориентированный характер и обеспечивать единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки.

Целью подготовки студентов выступает конкретное описание программы профессионально-педагогического развития, описание конечной системы знаний, умений, тех норм деятельности и культуры, которыми должен овладеть студент в процессе профессиональной подготовки. Цели подготовки студентов по годам обучения в вузе показывают общие стратегические ориентиры и направления деятельности педагогов и студентов.

Нами выделены следующие основные цели профессиональной подготовки:

– *образовательная цель*, направленная на достижение ожидаемых результатов, а именно овладение профессионально значимыми умениями и качествами личности будущего учителя технологии;

– *воспитательная цель*, направленная на развитие чувства профессионального долга, ответственности перед выполнением поставленных задач;

– *развивающая цель*, предусматривающая развитие профессионально-педагогических умений, качеств личности в процессе подготовки;

– *рефлексивная цель*, предусматривающая развитие умений рефлексивного функционального анализа педагогической деятельности.

Тогда содержание профессиональной подготовки обеспечивает единство теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки будущего учителя технологии.

На занятиях в вузе необходимо стимулировать использование знаний, полученных при изучении педагогики, психологии, общекультурных дисциплин и блока специальных дисциплин по профилю подготовки учителя технологии. Все это требует максимального использования не только личного опыта студентов, но и учета специфики технологического факультета.

Принимая позицию А. А. Орлова [1, с. 36], считающего, что стержнем процесса профессионально-педагогической подготовки студентов является формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя, мы полагаем, что и предметы, представленные в учебном плане для будущего учителя технологии по своей специальности, имеют конкретную целевую направленность и обеспечивают теоретическую подготовку.

Курс социальных наук должен быть направлен на развитие новой парадигмы профессионального мышления студентов, выражающейся в осознании ими космологической сущности человеческой личности. На этой основе у будущего учителя технологии формируется новое видение философии образования и целей гуманитарной школы.

Культурологические дисциплины помогают будущему учителю технологии понять взаимосвязь и взаимодействие истории культуры и истории школы и педагогики, зависимость педагогических идей и концепций от социокультурных и этнических особенностей стран и народов.

Особое место в процессе педагогической подготовки учителя занимает изучение психолого-педагогических дисциплин, основанное на оптимизации междисциплинарных и внутрипредметных связей и обеспечивают подготовку к учебно-воспитательной работе.

Профессионально-предметные дисциплины изучаются как педагогическая задача, т. е. будущий учитель технологии постигает не только содержание науки, которую он будет преподавать, но и дидактический смысл ее изучения в школе. Кроме того, в ходе изучения блока предметных дисциплин, в соответствии с учебным планом Министерства образования и науки РФ по специальности 050502 – «Технология и предпринимательство», раз-

виваются и совершенствуются задатки и способности студентов, идет процесс интенсивного формирования конкретных знаний, умений, навыков по избранной специальности, что составляет основу профессионально-педагогической направленности будущего учителя. В качестве необходимого критерия предметные умения студента технологического факультета конкретизируются в нашем исследовании.

Важное место в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии выступает *методическая подготовка будущего учителя*, под которой мы понимаем результат отбора, конструирования и применения содержания форм и методов как средства достижения конкретных целей. Поскольку целью профессиональной подготовки является развитие специальных знаний, умений, навыков, индивидуально-психологических свойств личности, то методическая подготовка должна быть подчинена этой цели и обеспечивать ее достижение через комплекс задач, которые могут быть различными по трудности, предметному содержанию и т. д.

Таким образом, *методическая подготовка* представляет собой изучение студентами методов, методик и технологий овладения избранной профессией, профессионально-педагогическими умениями и навыками, необходимых будущему учителю технологии для организации и проведения разнообразной работы по трудовому обучению.

В ходе *профессиональной подготовки* перед студентами ставят педагогическую задачу в виде цели.

Первоначально происходит этап его (студента) ориентации в задаче и оценка с позиции личностного смысла. Если задача имеет личностный смысл, то актуализируются: доминирующая мотивация, играющая роль своеобразного фильтра, пропускающего лишь ту информацию, которая имеет непосредственное отношение к поставленной задаче; первоначальная ориентация, синтезирующая условия задачи и создающая своего рода модель данной задачи в совокупности причинно-следственных связей, память, дающая возможность сравнивать данную модель с теми моделями, которые она имеет в результате опыта.

Студент принимает поставленную задачу и получает при этом алгоритм её достижения. Результативность подобного решения задачи сравнительно низка. Во-первых, алгоритмическое решение лишено эмоциональной окраски. Во-вторых, слабое возбуждение ассоциативных систем в памяти тормозит процесс создания межсистемных ассоциаций. Это приводит к формированию знаний, умений и навыков, не отличающихся способностью к широкому переносу, а значит, и продуктивностью.

Опыт многолетний работы со студентами показал, когда задача имеет личностный смысл, а студент выбирает форму и способ ее достижения, то все складывается иначе. Тогда задача воспринимается им как проблема, а ее решение требует активной мыслительной деятельности.

Таким образом, задачи, заданные в определенных условиях и ориентированные на личность студента, стимулируют его активность и вызывают позитивные изменения в его профессиональной подготовке.

Мы считаем целесообразным выделить следующие задачи методической подготовки студентов:

1. Знать уровень развития студентов. Это означает, что преподавателю важно четко представить себе состояние развития студента и те изменения, которые желательно произойдут.

2. Логически развертывать учебный материал, необходимый для профессиональной подготовки. Эта задача тесно связана с предыдущей. Исходя из уровня развития студентов, преподаватель анализирует возможности и перспективы использования учебного материала.

3. Постановка задачи должна учитывать студента как активного соучастника процесса профессиональной подготовки.

4. Преподаватель должен учитывать реальные отношения между студентами.

Самой важной проблемой на этапе методической подготовки является определение объема и глубины учебной информации, выносимой на занятие.

Теоретическая и методическая подготовка, осуществляемая со студентами технологического факультета, является той базой, которая необходима для практической подготовки, где происходит первоначальное (пробное) использование приобретенных профессионально-педагогических знаний, умений, навыков в различных видах педагогической практики.

Рефлексивная подготовка дает будущему учителю технологии целостное представление о правильности выбранной педагогической профессии, о соответствии собственных личностных качеств, требуемым профессиональным качествам, происходит овладением умениями рефлексивного функционального анализа предстоящей педагогической деятельности и формирование у студентов четких представлений о перспективах профессионального роста.

Процесс профессиональной подготовки студентов в вузе мы рассматриваем в единстве с их учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельностью в соответствии с отечественной психолого-педагогической теорией деятельности.

Вместе с тем, хотя между этими видами деятельности много различий, они все же суть деятельности.

Деятельностный подход к процессу профессиональной подготовки будущего учителя требует одновременной организации учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности студента. Это – системная постановка проблемы, и она предполагает поиск ответа на вопрос, при каких условиях противоположные виды деятельности смогут сосуществовать в одном образовательном процессе в вузе.

Интеграция учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной деятельности студентов подготовлены всем ходом развития высшего педагогического образования и выразилась в различных формах и методах образовательного процесса в вузе. Задача состоит в том, чтобы с помощью содержания, форм, методов и средств дидактического процесса вуза моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Прежде всего, активные методы отражают преемственность и взаимодополнительность учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности будущего учителя технологии ипредпринимательства.

Активные методы обучения – методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер; стимулирующий познавательную деятельность ученика и строящиеся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы [6].

К числу активных методов обучения относятся неимитационные и имитационные группы методов [7].

Неимитационные методы обучения отличает ориентированность на проблему, интенсификация познавательной деятельности студентов. К ним относятся проблемные лекции, семинары, требующие самостоятельной деятельности студентов, круглый стол, беседа.

Неигровые имитационные активные методы обучения предполагают моделирование реальных объектов и ситуаций без изменения переменных величин и исполнения ролей. Мы используем анализ педагогических ситуаций.

Игровые имитационные активные методы обучения основаны на игровых элементах, связях, отношениях. Игра приближает обучение к жизни за счет создания имитирующих реальность ситуаций. В контексте нашего исследования это означает, что в игре обеспечивается приближение учебной ситуации в процессе профессиональной подготовки к реальным условиям профессиональной деятельности.

Используемые нами деловые игры, метод разыгрывания ролей в процессе профессиональной подготовки, с одной стороны вовлекают студентов в учебно-познавательную, учебно-профессиональную, квазипрофессиональную деятельность, а с другой – обеспечивают их преемственность и взаимодополнительность.

Учебно-профессиональная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки сопровождается помощью и руководством педагога. Для этого нами разработан комплекс методов, средств и форм педагогического взаимодействия со студентами, которые составляют основу личностно-ориентированных технологий профессиональной подготовки будущего учителя. Это игровые технологии, выбранные нами в качестве ведущих технологий подготовки студентов.

Учебно-профессиональная деятельность студентов не обеспечивает естественный перевод будущего учителя в профессиональную. Такой переход, как отмечает А. А. Вербицкий [4, с. 84], наиболее оптимально обеспечивается в игровой форме обучения в силу следующих особенностей игры:

– игра позволяет воссоздать структуру и функциональные звенья будущей профессиональной деятельности. В контексте нашего исследования это означает, что в игре обеспечивается приближение обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения профессиональных потребностей в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную активность студентов, переход от познавательной мотивации к профессиональной;

– в игре обеспечивается переход к самоорганизации и саморегуляции действий и деятельности самими студентами. В контексте нашего исследования это означает дальнейшее совершенствование способности студентов к обеспечению готовности к организации и применению игры.

Выделенный нами метод игрового моделирования позволяет задать в процессе профессиональной подготовки предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности студентов, мотивируют как познавательную, так и профессиональную направленность.

А это в свою очередь, обеспечивает преемственность и взаимодополнительность учебно-познавательной, учебно-профессиональной и квазипрофессиональной видов деятельности будущего учителя технологии.

Учебно-познавательная деятельность студента направлена на осмысление теоретических знаний. Этому способствуют работы такого характера, как написание рефератов по актуальным проблемам различных методик преподавания по специальности и по другим предметам, их защита, написание студентами мини-сочинений-размышлений, изучение педагогических произведений, периодической педагогической прессы и их анализ.

Наша программа профессиональной подготовки будущего учителя технологии моделирует предстоящую деятельность путем конструирования системы таких учебных заданий, которые ставят будущего учителя в ситуацию, когда он оказывается перед необходимостью осмыслить содержание педагогической деятельности и свое место в ней, определиться функционально.

В ходе квазипрофессиональной деятельности необходимо ставить задачу максимального приближения условий профессиональной подготовки к условиям предстоящей деятельности, чтобы способствовать становлению позиции субъекта деятельности, для которого профессиональная деятельность, ее содержание, противоречия, затруднения в «лице» задачи выступают в качестве объекта действия, изучения, анализа и оценки.

Профессионально-практическая деятельность будущего учителя реализуется в активной педагогической практике, которая начинается с первого курса обучения, с учебной технологической практики. Педагогическую практику студентов мы рассматриваем системообразующим фактором всей подготовки к предстоящей деятельности, поэтому она выступает как реша-

ющее условие профессионального становления специалиста, действенной формой выражения профессионально-педагогической направленности.

Выбранные технологии подготовки будущего учителя технологии позволяют организовать данный процесс с помощью оптимальных методов и средств обучения. Выбор методов обучения обусловлен, прежде всего, содержанием учебного материала и целями обучения.

В связи с этим в процессе подготовки будущего учителя технологии мы отдаем предпочтение методам, активизирующим познавательный процесс, развивающим педагогическое мышление студентов, обеспечивающим мотивацию к будущей профессиональной деятельности.

Выбирая игровые технологии обучения, мы учитывали тот факт, что восприятие и интериоризация будущим учителем педагогических знаний, умений, осознание функций педагогической деятельности невозможны только на когнитивном уровне. В этом процессе активную роль играют эмоции, что доказано исследованиями И. Ф. Исаева, А. В. Кирьяковой, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова и др.

При реализации данного условия мы сочли возможным руководствоваться следующими положениями контекстного подхода. Для нашего исследования важен тот факт, что реализация контексгного обучения в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущий учитель может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем и т. д.), что позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций, моделируя образ «Я-профессиональное».

Смысл контекстного обучения его исследователи видят в том, что обучение какой-либо деятельности, в том числе и профессиональной, может успешно осуществляться посредством моделирования в обучении предметного и социального содержания предстоящей деятельности. То есть идет обучение учебной деятельностью с ведущей ролью лекций и семинаров, квазипрофессиональной, воплощающейся в играх, спецкурсах, спецсеминарах, учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика). Этим трем формам деятельности А. А. Вербицкий и Н. Б. Лаврентьева сопоставляют три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные [2, с. 69].

В семиотических обучающих моделях система заданий, предполагает работу с текстом и переработку знаковой информации. Модели такого типа предметную область деятельности развертывают с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу.

Имитационные обучающие модели включают учебные задания предполагающие выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью т. е. студент, изучая какой-либо материал, не просто усваивает новую для него информацию, но и пытается

с ее помощью и на ее основе включить себя в ситуацию решения профессиональных, учебно-профессиональных и квазипрофессиональных задач.

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде [2, с. 70].

Контекстное обучение позволяет объединить эти три модели, усилив их позитивную сторону, поскольку в контекстном обучении содержание подготовки специалиста включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе [5, с. 20].

Основополагающими в активном обучении контекстного типа, по мнению А. А. Вербицкого и Н. Б. Лаврентьевой, являются следующие принципы:

1) моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов: предметное и социальное содержание данной деятельности моделируется с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств;

2) единства содержательной и процессуальной стороны подготовки: при проектировании содержания учебного предмета и учебного материала, в них обозначается не только содержание само по себе, но и способы передачи содержания и усвоения;

3) совместной деятельности: формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и коллективного принятия решений;

4) активности личности: студент как субъект учения ставится в деятельностную позицию;

5) проблемности: эффективность организации процесса усвоенния материала повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, практическая направленность [2, с. 73].

Содержание контекстного подхода состоит также в том, что студенту задается движение от учебной к профессиональной деятельности и при этом происходит изменение потребностей, мотивов, целей, средств, предмета и результатов.

Содержание образования при контекстном обучении представлено не только в логике науки, как в традиционном обучении, но и, прежде всего, в логике будущей профессиональной деятельности. Знания при этом выступают средством регуляции динамически моделируемой профессиональной деятельности, взятой в ее предметном и социальном контекстах. Тем самым акцент в деятельности студента смещается с учебной информации на ситуацию практического действия, а учебная информация, становясь ориентировочной основой, обретает статус знания, отражающего в его сознании мир профессии [3].

Кроме того, содержание образования может быть распределено в адекватные ему формы организации учебной деятельности студентов – собственно

учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной [2]. Основные формы организации учебно-воспитательного процесса: лекция, семинар, практические занятия, деловая игра.

Использование форм, методов и средств контекстного обучения позволяет, в отличие от традиционного обучения, более эффективно решать ряд задач:

– формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;

– создавать целостное представление о будущей профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах;

– формировать системное мышление специалиста;

– повышать культуру внутригруппового взаимодействия, формировать навыки конструктивного общения при решении коллективных задач;

– формировать навыки индивидуального и совместного принятия решений [2].

Содержание специальных дисциплин должно строиться с учетом данных задач как сложный проект собственно учебно-познавательной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических вузов.

Проведенный нами анализ научной литературы и личный опыт показывает, высокую эффективность рассмотренных выше образовательных технологий в профессиональном развитии будущего учителя технологии и предпринимательства. Это достигается за счет проблематизации и диалогизации процесса профессиональной подготовки, игрового моделирования условий и динамики профессиональных ситуаций, включения студентов в квазипрофессиональную деятельность, опоры на субъектный опыт будущих учителей, мотивационного обеспечения образовательного процесса, создания стимульных ситуаций и др.

Библиографический список

1. **Авторские** учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. [Текст] – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 184 с.

2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

3. **Вербицкий, А. А.** Развитие мотивации в контекстном обучении [Текст]/ А. А. Вербицкий, Н. Бакшаева // Alma mater. – 1998. – № 1–2. – С. 47–50.

4. **Игровое** моделирование: методология и практика [Текст]/ под ред. А. А. Вербицкого. – Новосибирск: Изд-во «Наука», 1987. – 231 с.

5. **Лаврентьева, Н. Б.** Контекстное обучение как инновационная технология [Текст] / Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул: АГУ, 1995. – 120 с.

6. **Психолого-педагогический** словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / под. ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

7. **Трайнев, В. А.** Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) [Текст] / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 282 с.

8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

9. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

10. **Дергунова, Т. А.** Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических инноваций [Текст] / Т. А. Дергунова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 170–176.

11. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

12. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

13. **Арзуханова, С. А.** Игровые технологии как средство формирования профессиональной компетентности специалистов экономической сферы в образовательном процессе вуза [Текст] / С. А. Арзуханова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 288–295.

14. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.

УДК 371.13 / 16

Ерина Лариса Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-научных и экономических специальностей Ставропольского государственного университета, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Ставрополь

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Erina Larisa Sergeyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the Chair of Foreign Languages for Natural Scientists and Economists of the Stavropol State University, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Stavropol

METHODOLOGICAL CULTURE OF THE TEACHER AS A RESULT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Образование – возможность осуществления человека в культуре. Человек осваивает с помощью науки современную картину мира, чтобы адекватно существовать в социокультурной среде. Естественно, что образование

должно мобильно реагировать на подобную ситуацию, т. к. процесс формирования адекватного современной картине мира образа бытия требует высокого уровня культуры личности. Образование создает необходимые предпосылки для того, чтобы изменение человека шло в направлении, помогающем ему освоить современную картину мира, сформировать и адаптировать к ней свой образ бытия. В этой связи необходимо обратиться к анализу и синтезу глубинных изменений, происходящих в образовании в период его вступления в «постиндустриальное» развитие. Анализ и синтез становятся источниками рациональных оснований для построения педагогической деятельности, теории и практики образования в целом.

Наличие разноплановых теоретических подходов к пониманию образования в современной российской педагогике показывает, что категория «образование» претерпевает изменения сущностных основ и переходит от понятия формы к оценке его как важнейшего компонента человеческого бытия (образование «деятельно» «участвует» в «построении» внешнего и внутреннего планов «бытия человека»). Очевидно, утверждается антропологический подход к пониманию целей и ценностей образования.

Современная антропология рассматривает человека как активное, творческое существо, способное строить свой внутренний мир путем сознательного усвоения знаний, ориентируясь на гуманистические ценности и присвоение человеком культуры как формы жизни [4, с. 165–157].

В этой связи необходимо подчеркнуть, что во внутреннем и внешнем планах бытия человека заложены его ценностные ориентации. Современная антропология утверждает, что в человеке изначально заложены такие ценностные ориентации, как стремление к построению на основе сознания своего собственного бытия, стремление к нравственному совершенству, самореализации духовных интересов и идеалов, самоутверждению и свободе личности, активности, саморазвитию. Они составляют основу внутреннего самопостроения человеческого бытия. Во внутреннем мире личности, утверждает Б. Г. Ананьев, складываются «комплексы ценностей» (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний и т. д.) [1, с. 82]. И если эти категории становятся действительно педагогическими (воспитательными и образовательными), то творят в человеке целостный гуманитарный смысл – образ бытия, – утверждают в своем исследовании В. И. Добреньков, В. Я. Нечаев [3]. Это говорит о том, что ценности именно через посредство образования могут войти в сознание человека. Тем более что сущностные (аксиологические) основы образования включают в себе такие понятия, как формирование и развитие ценностных ориентации, освоение культуры, самообразование, саморазвитие и др.

Такую переориентацию на понимание сущности образования можно рассматривать как становление новой культуры мышления человека, предполагающее смещение его с позиций пассивного потребителя образовательных ценностей на позиции деятельного, творческого их освоения и «воспроизводства» в собственной личности. Поэтому в настоящее время происходит

сложный синтез категорий «образование», «ценность», «культура», который оказывает влияние на современные теоретические построения сущности образования [6, с. 93].

Рассмотренные положения и подходы позволяют осуществить педагогическую проекцию воззрений философов, психологов, педагогов, специалистов других наук о сущности образования для XXI века, о возможности синергетики представить образование как социально-культурный феномен и объект методологической культуры учителя. Для специального анализа мы избрали современные концепции ученых о сущности образования для XXI века. К таким мы относим концепции о сущности образования, авторами которых являются Т. П. Анишина, Е. П. Белозерцев, Ю. В. Громыко, О. В. Долженко, И. И. Ремезова, В. М. Розин, В. К. Розов, В. Н. Сагатовский, В. А. Сластенин, Ю. В. Тупталов и др. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Е. П. Белозерцев [2] считает, что образование – историко-культурный феномен, процесс, результат и условие развития духовных начал и конкретного народа, и каждого человека. В то же время этимологически понятие «образование» восходит к понятию «образ» – многозначному, обозначающему лик, личину человека, форму человеческого бытия в обществе.

Сегодня интенсивно идут поиски целостного образа Человека. Когда мы говорим о формировании человека как целостного образа, – подчеркивает Е. П. Белозерцев, – это и есть образование в широком смысле [2, с. 73]. Но известно, что Человек содержит в себе целую галерею образов: образ собственного «Я», образ другого «Я», образ социума, образ государства, образ планеты. У Человека имеется собственная система знаний и представлений о том, как действовать в этом мире. И если мы имеем в виду образ мира или образ действий человека в этом мире, это и есть образование в узком смысле.

Цель системы образования – развивающаяся личность. Ее смысл в создании условий, в которых естественно происходят: развитие – саморазвитие, воспитание – самовоспитание, обучение – учение – самообучение всех «Я» и каждого «Я».

Образование может быть рассмотрено и как социальная система, функционирующая и развивающаяся по собственным законам, обладающая рядом признаков, среди которых – целенаправленность, целостность, структурность, взаимодействие со средой и другими системами.

В то же время оно и педагогическая система, поскольку в центре ее человек, множество людей; способ функционирования – педагогическая деятельность.

Е. П. Белозерцев указывает глобальное и планетарное предназначение современного образования восстановить естественную связь человека с природой, возродить духовно-чувственное познание, расширить миропонимание до космического уровня.

Развитие современной системы образования непосредственно сопряжено с поддержанием и созданием социокультурного пространства, которое допускает развитие обучающегося как субъекта социокультурной практики, его приобщение к нормативной системе эталонных центров культуры – необходимого условия развития творческого потенциала личности, ее способности к социальной коммуникации. Собственно образовательный процесс возможен только в том узком пространстве, где существуют социальные связи и общие культурные традиции, где каждый нуждается в доопределении другим и дорожит этим другим.

Таким образом, считает О. В. Долженко, задачи, связанные с пониманием образования, могут быть решены только через рассмотрение человека как основного субъекта образовательной деятельности [4, с. 74].

Образование всегда является функцией субъекта: соотносится с индивидуальным жизненным путем и опытом человека, особенностями прохождения им кризисных точек своего развития, детерминировано социокультурным опытом, историей того сообщества, к которому он принадлежит. Образование должно стать культуросообразным.

Сущность образования – формирование нового образа мира и новой, вписанной в этот образ, системы деятельности. Учебно-воспитательный процесс, представленный в результатах образования, – процесс сугубо социо-культурный. С одной стороны, он соотносится со своим социально значимым содержанием, а с другой – детерминирован опытом человека как субъекта образовательного процесса и носителя собственной культуры. Поэтому образование ориентировано на формирование и воспитание человека как субъекта собственной жизнедеятельности. В случае образования результат остается открытым, в значительной мере детерминированным логикой развития личности, степенью осознаний ею своих внутренних потребностей, целей.

Следовательно, настаивает О. В. Долженко, – фундаментальная задача современного образования имеет две составляющие. Первая – функциональная – связана с подготовкой подрастающих поколений к участию в общественно-полезной производительной жизни, вторая – с глубинной сущностью человека.

Сегодня недостаточно знать, сколько учебных заведений у нас есть, сколько должно быть и какие условия необходимо создать, чтобы система образования сумела решить стоящие перед ней задачи. Гораздо важнее иметь представление о том, какой на данном уровне развития культуры должна быть система образования и диагностировать тот этап, который переживает общество, чутко улавливая тенденции, связанные с появлением новых образовательных запросов, прогнозируя их.

Отмеченный подход и трактовка образования, с одной стороны, означает переход к многократному, сравнительно краткосрочному образованию, а с другой – развитие самообразовательного компонента на всех уровнях социально значимой деятельности общества.

При таком подходе к сущности образования на первый план выходят ценности: ценности сосуществования, культивирования ценностей жизни и природы, признания и понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества, уважения личности и ее прав, признание высших, трансцендентальных начал.

Образование должно по крайней мере представить человеку мир, в котором он живет, в его самых типичных ситуациях и проявлениях, наиболее часто встречающихся в социокультурной жизни.

Образование должно сформировать предпосылки для развития и подготовки к жизни просто человека: и знающего, и личности, и всех тех его измерений, которые нужны ему для существования в обществе и культуре. Наконец, новая концепция образования должна исходить из идеи подготовки человека к полноценной зрелости, вовлечения, его в активный процесс освоения окружающего, мира.

Поэтому необходимо рассматривать образование как процесс принципиально двусторонний: не только направленный в мир, вовне, но и обращенный на самого себя, на собственное изменение. В новой концепции образования освоение мира и вхождение в культуру неотделимы от освоения себя; путь в полноценную социокультурную жизнь есть одновременно путь к себе, к пониманию своей природы и духовности, к развитию собственных способностей, ощущений и переживаний.

В. Н. Сагатовский отмечает, что образование – это аксиологический прообраз, воплощающийся в образованном человеке.

Ю. Б. Тупталов подчеркивает, что образование необходимо рассматривать как обретение человеком своей сущности.

Прежде всего, образование связывают с двумя процессами: обучением и развитием, но в их взаимосвязи с культурой, таким образом образование соединяет в себе различные планы человеческого бытия. Человек в процессе образования постепенно осваивает эти планы, овладевая некоей субстанцией общечеловеческой сущности.

Изменения, происходящие в образовании, влияют на деятельность субъектов образовательного процесса и, как показывает педагогическая практика, предполагают методологическую смелость учителя, позволяющую отказываться от выверенных, но исчерпавших свои объяснительные и прогностические возможности идей, концепций, технологий. Эти обстоятельства в сути меняют подготовку учителя к профессиональной деятельности как вузовскую, так и послевузовскую. Педагогическое образование, в этой связи, должно приобрести новые качественные характеристики. Особого внимания требуют содержание и технология педагогического образования.

Как считает Е. П. Белозерцев, содержание базового профессионального образования учителя – фундамент его педагогической культуры. Он включает оптимальный корпус идей, ценностей, представлений, универсальных способов познания, мышления и практической, деятельности.

Перестройка содержания базового профессионального образования учителя прежде всего связана с восстановлением культурообразующей, гуманизирущей функции школы. Самоопределение личности учителя в культуре, выработка на этой основе жизненной позиции, своего педагогического кредо – центральная линия в формировании личности учителя. Однако, подчеркивает Е. П. Белозерцев, наряду с культурологическим подходом к формированию содержания педагогического образования, в основу построения типовых и рабочих учебных планов и программ должна быть положена идея его фундаментализации – глубина и ширина общефилософских, антропологических, общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний.

Вместе с тем необходимо учесть и субъективный фактор в педагогическом образовании. В этой связи уместна мысль О. В. Долженко о том, что если на первых этапах жизни доминируют социокультурные мотивы, связанные с адаптацией норм, формированием человека как потенциального субъекта социокультурной практики, то со временем происходит усиление мотивов более утилитарных, обусловленных включением человека в жизнь, его социальным и профессиональным самоопределением [4, с. 79–81]. Поэтому перенос акцента с обучения в вузе под руководством преподавателя на самоучение и самообразование и обусловливает необходимость понимания такого способа приобщения к знаниям, какое дает методология проблемных ситуаций. Таким образом, замечает О. В. Долженко, налицо тенденция к появлению качественно новых функций самих высших учебных заведений, которые во все большей мере начинают играть роль методологических и организующих центров образования.

По мысли Ю. Б. Тупталова, в вузе необходимо обучить философскому осмыслению проблем образования, т. к. с философского осмысления проблем образования начинаются формирование новых идеалов образованности человека, новые представления об обучении и воспитании.

В недрах философии были выработаны не только ключевые понятия и представления, которые используются сегодня в теоретической педагогике и педагогической практике, но также и те понятия и представления, которые являются непременной составляющей арсенала мыслительных средств современного образованного человека. Она (философия) нужна обществу и человеку, которые стремятся к самосознательному развитию.

Философия и методология образования как бы дополняют друг друга. Если вторая осуществляет проблематизацию деятельности, направленной на образование, то первая имеет дело с самим образованием как идеальным объектом, живущим по своим внутренним законам. Ведь если не достигают успеха в преобразовании объекта, то должны быть изменены либо предпринимаемые действия, и это должна выяснить методология, либо имеющиеся представления об объекте, и это дело философии.

С точки зрения В. Н. Сагатовского, философское осмысление любого предмета реализуется прежде всего посредством мировоззренческого

и методологического отношения человека к нему. Первое из этих отношений – рефлексия данного предмета, т. е. его видение с позиций мировоззренческого идеала; второе – отношение к способу освоения предмета в таком состоянии, которое соответствует мировоззренческому идеалу. И то и другое охватывают жизненный смысл и ключевые ценности, которые в рамках определенного типа культуры выполняют роль «аксиологических аксиом». Аксиологический подход должен являться как бы «точкой отсчета» мировоззренческого и методологического оснований философской рефлексии.

Важно, указывает О. В. Долженко, чтобы во всем этом философская рефлексия осуществлялась в единстве содержательного и ценностного в образовании, в соотнесении с процессами, протекающими в культуре, в единстве духовного и практического на уровне отдельного индивидуума. Смысл философии образования состоит в осуществлении философской рефлексии над теми особыми точками культуры, которые так или иначе допускают интерпретацию при помощи категорий образования качественных состояний и образов жизнедеятельности человека. При этом философия образования выступает как философия жизни человека, приобщающегося к культуре, обретающего возможности для реализации своих сущностных сил. Окультуривание человека влечет за собой резкий рост его креативных возможностей.

Философия как особая форма знания, подчеркивает О. В. Долженко, является выражением национального духа. Именно в ней фиксируются неповторимый менталитет народа, его представления о собственной судьбе, о человеке, их настоящем и будущем.

В самой философии заключен некий идеал человека данной культуры. В развернуто операционном виде такая философия и образует смысловой каркас системы образования. Но эта философия должна быть не столько философией системы образования, сколько философией образования отдельного человека. Но в условиях неоднородной культуры, существующей в режиме бегущей волны, в условиях отсутствия культурной однородности, традиций, исторической памяти – едва ли существуют предпосылки философской рефлексии по отношению к культуре. В условиях, когда человек лишен возможностей своего духовного развития, создания и реализации индивидуального проекта своей жизни, – едва ли можно говорить об антропологической философии.

И, тем не менее, считает И. В. Савицкий, необходимо изменить стереотипы мышления и видения мира, но ограничить философию образования так, чтобы она создавала лишь общий базис, но не претендовала на охват всех сторон человеческого бытия, тем самым, способствуя сохранению и развитию культурной самобытности.

Понять структуру процессов образования можно лишь соотносительно структуры целостной природы человека, – утверждал Б. Г. Ананьев, защищая идею современной педагогической антропологии [1, с. 104]. Однако

всегда надо исходить из реальностей. Сегодня лишь строится фундамент всего здания наук об образовании и воспитании – педагогическая антропология, внутренний стержень, скрепляющий начала педагогического мышления – законы развития человека в единстве и целостности внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, общего и особенного.

Формирование методологической культуры учителя требует изменить характер, содержание и технологию педагогического образования, т. к. речь идет об обучении новому интеллектуальному видению, включая образ мышления, для которого характерны наблюдательность и навыки анализа и синтеза сложных взаимосвязей; развивать навыки и знакомить с критическими взглядами, которые могут помочь мыслить по-новому. Обучать новому интеллектуальному видению – это не столько процесс, сколько содержание. В сущности, необходимо, чтобы новое видение основывалось на углубленном знании современных проблемных ситуаций, умении их разрешать и практики. Особое место в таком обучении принадлежит разрешению проблемной ситуации. Разрешение проблемной ситуации означает, подчеркивает, появление у индивида некоторых новых социально-культурных качеств, формирование новых механизмов жизнедеятельности, включающих некоторые идеальные и материальные предпосылки, которые определенным образом сочетаются и дополняют друг друга, обретая свою значимость в активности, реализуемой человеком [4; 5]. В основу обучения должна быть заложена такая деятельность, которая бы была основана на освоении научной картины педагогической действительности, на культурном анализе и синтезе, на утверждении образовательных ценностей и целей. Это станет основой для. формирования и развития творческого мышления, которое связано как раз с интуитивным, целостным, спонтанным, непосредственным познанием, а не расчлененным познанием мира. Творческий тип мышления ориентирован на возможность существования множественности истин и альтернативных; картин мира. Социокультурной и антропологической базой такого подхода является совмещение и сочетание различных начал в русском типе мышления, так называемом менталитете, на которые указывали и которые отмечали видные отечественные философы: Н. Бердяев, С. Булгаков, И. Ильин, Н. Лосский, Н. Федоров. Такое мышление оформляет образ бытия, основу которого составляет культурное движение. Культурное движение характеризуется духовным, интеллектуальным движением в сторону непознанного, неосвоенного.

Основанием методологической культуры учителя должно стать образование. Оно интегрирует в себе знания, определяющие широту социально-педагогической ориентировки, высокую вероятность предвидения, выбор стратегий профессиональной деятельности. Стратегия профессиональной деятельности должна разворачиваться по принципам гуманистической педагогики. Сегодня, подчеркивает В. А. Сластенин, необычайно актуализируется антропологический подход, который позволяет вывести его на уровень педагогического человекознания [6, с. 59–71]. Ядром профессиональной ком-

петентности и культуры учителя становится системное антропологическое знание. Выполняя системообразущие функции в содержании педагогического образования, антропологический подход обеспечивает взаимосвязь и единство социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки учителя. Вместе с тем, как показывают исследования роли образования в структуре человеческой деятельности вскрыло полифункциональную природу этого феномена и показало, что образование в течение всей нашей жизни оказывает влияние на наши потребности, мотивы деятельности, совершенствуя или перестраивая жизненно важные умения, обеспечивая саморегуляцию, в которой проявляется тип личности и тип поведения.

Таким образом, методологическая культура решает проблему единства образования и деятельности учителя, приближая последнюю к идеалу. Сначала создается образно-концептуальная модель – совокупность представлений учителя о реальном и прогнозируемом состоянии объекта деятельности, о целях и способах реализации своей деятельности. Затем осуществляется построение общей стратегии взаимодействия, отношений. Заметим, что образно-концептуальная модель, несмотря на структурную сложность, представляет собой целостное отражение действительности, обладающее тенденцией к совершенствованию.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб., 2001. – М., 2003.

2. **Долженко, О. В.** Очерки по философии образования. [Текст] / О. В. Долженко. – М., 1995.

3. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика. [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М., 2002.

4. **Зборовский, Г. Е.** Социология образования. [Текст] / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М., 2005.

5. **Иванова, И. Н.** О тенденциях развития современного образования [Текст] / И. Н. Иванова // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 5–24.

6. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию. [Текст] / В. А. Сластенин. – М., 1985.

7. **Комаров, Б. А.** Универсальный словарь науки в образовательном процессе. Принципы формирования [Текст] / Б. А. Комаров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 124–133.

8. **Загузов, Н. И.** Проблемы и перспективы аттестации научных и научно-педагогических работников в России [Текст] / Н. И. Загузов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 4–22.

9. **Дергунова, Т. А.** Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций [Текст] / Т. А. Дергунова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 170–176.

10. **Середенко, П. В.** Подготовка учителя – исследователя в вузе [Текст] / П. В. Середенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 181–190.

11. **Климова, Т. Е.** Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента [Текст] / Т. Е. Климова, Е. П. Романов, М. В. Романова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–85.

12. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 87–105.

13. **Луков, Вал. А.** Тезаурусный подход в гуманитарных науках [Текст] / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 105–114.

14. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

15. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

16. **Амирова, Л. А.** Теоретико-методологические подходы к исследованию проблемы профессионально мобильной личности педагога [Текст] / Л. А. Амирова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 84–98.

УДК 378.147

Лобова Галина Николаевна
Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры КПРА, Омский государственный технический университет, lobova_galina@mail.ru, Омск

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ SADT-ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Lobova Galina Nikolaevna
Candidate of physic-mathematical science Omsk State Technical University, lobova_galina@mail.ru, Omsk

DEVELOPMENT OF STUDENTS COMMUNICATION ABILITIES BASED ON SADT-TECHNOLOGY OF ACTIVITY

Одной из профессионально-личностных компетенций специалистов является коммуникативность. В любой профессиональной деятельности коммуникативное взаимодействие людей является атрибутом, входит компонентом в функциональный инвариант деятельности. Поэтому в профессиональной подготовке студентов – потенциальных компетентных специалистов, следует обратить внимание на повышение качества коммуникативного взаимодействия на основе развития соответствующих способностей.

В высшей школе одним из компонентов содержания образования является овладение способами профессиональной деятельности. С развитием общества они изменяются, возникают варианты их модернизации и модификации, появляются принципиально новые способы и методы деятельности как результат научных достижений.

В условиях непрерывно возрастающего потока информации и смены парадигмы в образовании перед обществом встала задача по овладению не конкретными знаниями, способами деятельности, а такими обобщенными методологиями (методами), применение которых позволит каждому студенту самостоятельно приобретать новые знания и преобразовывать мир (объекты профессиональной деятельности). Знания служат достижению цели деятельности, т. е. являются средствами деятельности.

Одной из современных методологий, позволяющих самостоятельно приобретать знания, проектировать деятельность по целенаправленному преобразованию объектов окружающего мира, находить выход из противоречивой ситуации является, на наш взгляд, методология структурного анализа и проектирования [1]. Она также получила название SADT – методологии.

Методология, реализованная на практике, является технологией. Разработан модифицированный вариант SADT-технологии для индивидуального применения студентом. Подробно, на уровне алгоритмического применения, она описана в работах [2–4].

Применение SADT – методологии в профессиональном образовании студентов доказало свою эффективность [2]. Обучение студентов SADT-технологии, помимо повышения эффективности деятельности, оказало влияние на формирование и развитие исследовательских качеств личности студентов [5].

Покажем, что у студентов, овладевших SADT-технологией деятельности, развиваются коммуникативные способности.

Коммуникативное взаимодействие людей рассмотрим в виде речевого общения. Отметим, что в речевом общении выделяют речевое взаимодействие, речевую ситуацию и речевое событие [6].

Под **речевым взаимодействием** понимают процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного контакта посредством речи [6]. Речевое взаимодействие – это взаимное действие двух субъектов: говорящего и слушающего, пишущего и читающего.

Речевое взаимодействие включает следующие компоненты:

1. адресант (коммуникатор), т. е. отправитель информации;
2. адресат (реципиент), т. е. получатель информации;
3. речевое событие;
4. средства взаимодействия.

Речевое событие или речевой акт является элементарной формой речевого взаимодействия. Рассмотрим речевое взаимодействие студентов в виде устной речи. Речевое событие со стороны адресанта состоит в говорении, т. е. звуковой передаче информации, со стороны адресата – в слушании, понимании смысла принятого сообщения. В процессе речевого взаимодействия адресант и адресат постоянно меняются ролями.

Речевое событие является единицей коммуникации, состоящее из двух компонентов: 1) вербальные (речь) и невербальные элементы общения, 2) речевая ситуация, т. е. конкретные обстоятельства речевого взаимодействия. В [6] приведены данные о том, что в коммуникации людей большая часть приходится на невербальные элементы (55%). В вербальном общении 7% приходится на слова и фразы, несущие смысловую нагрузку, и 38% – на вокальную составляющую вербального общения, т. е. на интонации, тон, тембр, диапазон голоса и т. д.

Рассмотрим студентов как участников речевого взаимодействия. Первоначально рассмотрим их как адресатов, т. е. как слушателей (получателей информации) с точки зрения оценки навыков слушания. Для выявления таких навыков взяты две группы студентов Омского государственного технического университета второго и четвертого курсов обучения, одна из которых владела SADT-технологией деятельности, вторая – не владела.

Для оценки навыков слушания использован тест «Умеем ли мы слушать», описанный в [7, с. 30–32]. Перед выполнением теста студенту первоначально необходимо представить, что он беседует с человеком. Тест содержит 25 утверждений, выражающих поведение собеседника в процессе речевого взаимодействия. Тестируемому студенту необходимо отметить номера тех утверждений, которые вызывают у него значительное раздражение. Такие раздражения, вызванные поведением собеседника, назовем «нетерпимыми» раздражениями. Подсчитав относительную долю «нетерпимых» утверждений, студент по приведенной к тесту классификации определяет качество собственных навыков слушания. Тест содержит следующую классификацию оценок тестируемого студента как слушателя:

1. плохой собеседник, если относительная доля «нетерпимых» утверждений заключена в пределах 70–100%;
2. собеседник с недостатками, если набрано 40–70%;
3. хороший собеседник набрал 10–40%;
4. отличный собеседник набрал 0–10% «нетерпимых» утверждений.

В экспериментальной проверке участвовало 146 студентов, из них 63 человека владели SADT-технологией деятельности, 83 человека – не владели. После определения у студентов относительной доли «нетерпимых» утверждений, составлена (табл. 1) [8].

Таблица 1

Результаты тестирования студентов, владеющих и не владеющих SADT-технологией деятельности

Интервал изменения относительной процентной доли «нетерпимых» утверждений, %	Студенты (146 чел)			
	Владеющие SADT-технологией (N = 63 чел)		Не владеющие SADT-технологией (N = 83 чел)	
	Количество «нетерпимых» утверждений, ΔN	Частота появления «нетерпимых» утверждений, ν	Количество «нетерпимых» утверждений, ΔN	Частота появления «нетерпимых» утверждений, ν
0–8	1	0,02	5	0,06
8–16	6	0,10	13	0,16
16–24	7	0,11	17	0,20
24–32	22	0,35	18	0,22
32–40	15	0,24	16	0,19
40–48	7	0,11	8	0,10
48–56	5	0,08	6	0,07

В табл. 1 приведена частота появления «нетерпимых» утверждений, рассчитанная по формуле $\nu = \frac{\Delta N}{N}$, где ΔN – количество студентов, «попавших» в соответствующий интервал изменения «нетерпимых» утверждений, N – количество студентов в выборке.

На основе данных табл. 1 построены гистограммы распределения частоты появления «нетерпимых» утверждений от выраженной в процентах относительной доли «нетерпимых» утверждений, отмеченных студентами в результате тестирования (рис. 1).

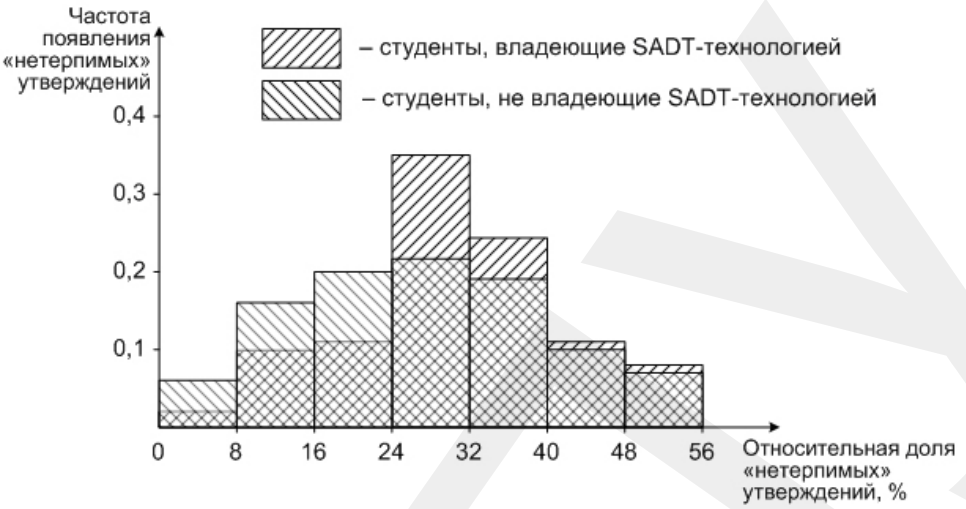


Рис. 1. **Гистограммы распределения частоты появления «нетерпимых» утверждений у студентов, владеющих и не владеющих SADT-технологией деятельности**

По оси x на рис. 1. отложена относительная процентная доля «нетерпимых» утверждений, по оси y – частота появления ν.

Из сравнения гистограмм видно, что они имеют сходство и отличия. Сходство заключается в том, что по оси x **для интервала бол ее 40%** гистограммы, практически, совпадают. В этом случае **студенты обеих групп в ходе коммуникации одинаково нетерпимы к собеседникам** и представляют собой в соответствии с классификацией «собеседников с недостатком». Другими словами, студенты обеих групп одинаково плохо слушают собеседника.

Гистограммы различаются между собой по оси x в интервале от 0 до 40%. Причем, для интервала (0–24)% характерные изменения каждой из гистограмм являются схожими. В этом интервале значения частоты появления «нетерпимых» утверждений для студентов, не владеющих SADT-технологией деятельности, выше, чем для студентов, владеющих этой технологией.

Наиболее существенное отличие гистограмм наблюдается по оси x на интервале значений относительной доли «нетерпимых» утверждений (24–40)%. В этом интервале максимальная частота появления «нетерпимых» утверждений соответствует значению 0,22 для студентов, не владеющих SADT-технологией. Для студентов, владеющих SADT-технологией деятельности, максимальное значение частоты появления «нетерпимых» утверж-

дений значительно выше и составляет 0,35. Причем, оба максимума приходятся на интервал значений относительной доли «нетерпимых» утверждений (24–32)%. Этот интервал соответствует наибольшему различию в умении слушать между двумя рассматриваемыми выборками студентов. Полученное различие указывает, что хотя студенты обеих групп относятся к «хорошим собеседникам» в соответствии с приведенной к тесту классификацией, но **более нетерпимыми к собеседнику** являются студенты, владеющие SADT-технологией деятельности.

Одинаковое поведение гистограмм для обеих групп студентов в интервале (40–56)% указывает на общее неумение внимательно слушать. Плохой навык слушания приводит к недоступности смысла информации, а, значит, ее потере. Другими словами, адресат не может получить достоверной информации из-за собственного неумения слушать. В данном случае, для группы студентов, овладевших SADT-технологией, следует вывод, что в действительности они не освоили эту технологию. Сопоставление гистограмм показывает, что ≈ 20% студентов являются представителями низкокачественной «продукции» высшей школы. В речевом взаимодействии при смене роли адресата на адресанта передаваемая информация, вероятнее всего, не будет достоверной.

Различия гистограмм по частоте появления «нетерпимых» утверждений **для интервала (0–16)% оси x**, по всей вероятности, связано с разным слушанием. Различия обусловлены, видимо, разными имеющимися системами связей в психике студентов, работающих по разным технологиям. Ранее было доказано, что у студентов, владеющих SADT-технологией, происходит уточнение ориентировочной основы деятельности, формируется новое психологическое образование, которое включено в имеющуюся систему психических связей [9]. Полученные результаты показывают, что **студенты, владеющие SADT-технологией, более терпимы к собеседникам**, чем студенты, работающие традиционно.

Построенные гистограммы содержат существенные отличия, обусловленные технологиями деятельности студентов в учебном процессе.

Выясним, **отличаются ли полученные результаты** тестирования студентов рассматриваемых групп **статистически значимо между собой**. Для этого определим методом ранговой корреляции Спирмена коэффициент ранговой корреляции между иерархиями «нетерпимых» утверждений между группами студентов, овладевших и не овладевших SADT-технологией [8]. Предварительно сформулируем гипотезы:

H_0: Корреляция между упорядоченными иерархиями относительных значений «нетерпимых» утверждений между выборками студентов, овладевших и не овладевших SADT-технологией деятельности, статистически значимо не отличается от нуля.

H_1: Корреляция между упорядоченными иерархиями относительных значений «нетерпимых» утверждений между выборками студентов, овладевших и не овладевших SADT-технологией деятельности, статистически значимо отличается от нуля.

Для проверки выдвинутых гипотез предварительно составим табл. 2 частоты появления соответствующих «нетерпимых» утверждений с указанием рангов этих значений.

Таблица 2

Частота появления «нетерпимых» утверждений у студентов, овладевших и не овладевших SADT-технологией деятельности

№	Относительная доля «нетерпимых» утверждений, выраженная в процентах, (%)	Студенты				Разность рангов d	d^2
		овладевшие SADT-технологией (63 чел)		не овладевшие SADT-технологией (83 чел)			
		Частота появления	Ранг A	Частота появления	Ранг B		
1	4	0,016	2,5	0	1	– 1,5	2,25
2	8	0	1	0,60	7	6	36
3	12	0,032	3,5	0,048	4,5	1	1
4	16	0,063	7	0,108	11,5	4,5	20,25
5	20	0,079	9	0,129	14	5	25
6	24	0,032	3,5	0,060	7	4,5	20,25
7	28	0,206	13	0,108	11,5	– 1,5	2,25
8	32	0,142	11,5	0,108	11,5	0	0
9	36	0,142	11,5	0,108	11,5	0	0
10	40	0,095	10	0,084	9	– 1	1
11	44	0,063	7	0,060	7	0	0
12	48	0,048	5	0,036	3	– 2	4
13	52	0,063	7	0,048	4,5	– 2,5	6,25
14	56	0,016	2,5	0,024	2	– 0,5	0,25

Из табл. 2 видно, что каждая группа студентов содержит одинаковые ранги, поэтому для расчета коэффициента корреляции применена формула: $r_s = 1 - 6\frac{\sum d^2 + T_a + T_b}{N(N^2-1)}$, где d – разность между рангами по двум переменным, N – количество ранжируемых значений, T_a, T_b – поправки на одинаковые ранги. Расчет поправок ведут по формулам $T_a = \frac{\sum(a^3 - a)}{12}$, $T_b = \frac{\sum(b^3 - b)}{12}$, где a – количество одинаковых рангов каждой группы в ранговом ряду А, b – количество одинаковых рангов каждой группы в ранговом ряду В.

В нашем случае коэффициент корреляции равен $r_s = 0{,}72$. По таблице [8] определяем для N=14 критические значения r_s при разных уровнях статистической значимости, $r_{крит} = \begin{cases} 0{,}54 \text{ при } p \le 0{,}05 \\ 0{,}68 \text{ при } p \le 0{,}01 \end{cases}$. Сопоставление полученного экспериментального значения с критическими показывает, что $r_s > r_{крит.}$ (0,72>0,68). Это означает, что **корреляция между упорядоченными иерархиями относительных значений «нетерпимых» утверждений между выборками студентов, овладевших и не овладевших SADT-технологией деятельности, статистически значимо отличается от нуля**. Иными словами, **студенты,**

овладевшие SADT-технологией деятельности, слушают иначе по сравнению со студентами, не овладевшими SADT-технологией.

В рассматриваемом тестировании участвовали студенты второго и четвертого курсов. Все студенты изучили SADT-технологию деятельности, будучи на первом курсе. В результате освоения и применения этой технологии в процессе обучения у них сформировано новое психическое образование [9]. Возникает вопрос: различаются ли между собой полученные распределения «нетерпимых» утверждений для студентов второго и четвертого курсов, освоивших SADT-технологию, и имеющих разный временной интервал между ее изучением и проведением теста на умение слушать. Для ответа на поставленный вопрос также применен метод Спирмена. Предварительно были сформулированы гипотезы:

H_0: Корреляция между упорядоченными иерархиями относительных значений «нетерпимых» утверждений между выборками студентов второго и четвертого курсов, овладевших SADT-технологией деятельности, статистически значимо не отличается от нуля.

H_1: Корреляция между упорядоченными иерархиями относительных значений «нетерпимых» утверждений между выборками студентов второго и четвертого курсов, овладевших SADT-технологией деятельности, статистически значимо отличается от нуля.

Для проверки выдвинутых гипотез поступим аналогичным образом и предварительно составим табл. 3 значений «нетерпимых» утверждений.

Таблица 3

Частота появления «нетерпимых» утверждений у студентов 2 и 4 курсов, овладевших SADT-технологией деятельности

№	Относительное значение «нетерпимых» утверждений, выраженное, в %	Студенты				Разность рангов d	d^2
		овладевшие SADT-технологией (21 чел), 2 курс		не овладевшие SADT-технологией (42 чел), 4 курс			
		Частота появления	Ранг A	Частота появления	Ранг B		
1	4	0	3	0,024	3	0	0
2	8	0	3	0	1	2	4
3	12	0	3	0,048	6,5	– 2,5	6,25
4	16	0,095	10	0,048	6,5	3,5	12,25
5	20	0, 048	6,5	0,095	12	– 5,5	30,25
6	24	0	3	0,048	6,5	2,5	6,25
7	28	0,095	10	0,262	14	– 4	16
8	32	0,095	10	0,167	13	-3	9
9	36	0,286	14	0,071	10	4	16
10	40	0,143	13	0,071	10	3	9
11	44	0,048	6,5	0,071	10	– 3,5	12,25
12	48	0,095	10	0,024	3	7	49
13	52	0,095	10	0,048	6,5	3,5	12,25
14	56	0	3	0,024	3	0	0

Расчет коэффициента корреляции проведен по выше приведенной формуле, его значение составило $r_s = 0{,}53$. Сопоставление экспериментально полученного значения коэффициента корреляции с критическим показало, что $r_s < r_{крит.}$ Полученное неравенство указывает, что верной является гипотеза H_0, т. е. корреляция между студентами второго и четвертого курсов статистически значимо не отличается от нуля. Другими словами, **студенты слушают одинаково, независимо от прошедшего времени с момента овладения SADT-технологией**. Результат говорит о том, что приобретенное **психическое новообразование** в процессе овладения SADT-технологией, **имеет устойчивый характер**.

Таким образом, можно утверждать, что студенты, освоившие SADT-технологию, слушают иначе, относятся к собеседнику более терпимо, чем студенты, работающие по традиционной технологии. «След», оставленный в психике студентов за счет изучения и применения SADT-технологии деятельности, имеет устойчивый характер. В коммуникативном взаимодействии таких студентов содержание речевого события более достоверно, и, в целом, **культура общения** таких студентов **выше**.

К сожалению, 20% студентов от общего количества не обладают в достаточной мере умением слушать собеседника. Видимо у них отсутствует положительная мотивация к овладению профессиональным образованием.

Рассмотрим в речевом взаимодействии студентов в роли адресантов. Отметим, что в технических вузах, к сожалению, мало уделяют внимания развитию коммуникативных способностей студентов. Особенно ярко результаты сформированности такой функции проявляются во время защиты студентами дипломных работ или проектов, где каждый выпускник публично докладывает результаты работы.

В подготовку студентов к исследовательской деятельности, в соответствии с ГОС ВПО, в вузах включают проведение студенческих научных конференций, на которых, как правило, выступают старшекурсники с результатами исследований. Выясним влияние SADT-технологии деятельности на подготовку к выступлению с докладом на конференции. Были взяты две группы студентов старших курсов, каждая из которых состояла из 16 человек. Одна группа была экспериментальной, т. е. владела SADT-технологией деятельности, вторая – контрольной.

Исследование проведено следующим образом. Перед выступлением студентам была выдана анкета, направленная на оценку выступления с докладом и содержащая восемь утверждений. Содержание утверждений было направлено на структуру доклада. Анкета содержала номинативную шкалу оценки в виде ответов «согласен» – «не согласен» с уровнями выраженности в виде последовательности чисел от 1 до 7.

Студент заполнял анкету, подчеркивая в каждом утверждении одно из чисел номинативной шкалы. Таким образом, была собрана информация о самооценке студентами своего доклада непосредственно перед выступлением.

Такие же анкеты были заполнены студентами после выступления с докладом. В итоге получено два информационных массива самооценок студентов, которые в дальнейшем обрабатывались методом ранговой корреляции Спирмена. В нашем случае информационный массив для каждой группы студентов состоял из 128 вариаций, т. е. 16 чел. х 8 утверждений = 128.

Для каждого массива были рассчитаны усредненные значения степени согласия с утверждениями анкеты. Таким образом, для каждой группы в качестве иерархий взяты средние значения степени согласия с утверждениями анкеты, выраженные самими студентами до и после выступления с докладом на научной студенческой конференции.

Предварительно были сформулированы гипотезы, которые в дальнейшем были подвергнуты проверке:

H_0: корреляция между иерархиями значений степени согласия, выраженных студентами до выступления и после выступления, не отличается от нуля.

H_1: корреляция между иерархиями значений степени согласия, выраженных студентами до выступления и после выступления, статистически значимо отличается от нуля.

В табл. 4 приведены иерархии усредненных значений степени согласия с утверждениями анкеты, оценка которых сделана до и после выступлений студентов экспериментальной группы.

Таблица 4

Усредненные значения самооценки с утверждениями анкеты, сделанные студентами экспериментальной группы до и после выступления с докладом (16 чел.)

Порядковый номер утверждения	А: самооценка доклада до выступления		Б: самооценка доклада после выступления		Разность между рангами (ранг А – ранг Б), d	d^2
	среднее значение	ранг	среднее значение	ранг		
1	6,37	8	6,37	8	0	0
2	6,00	6	5,87	5	1	1
3	5,19	1	5,31	1	0	0
4	5,25	2	5,37	2	0	0
5	5,69	4	5,44	3	1	1
6	5,75	5	6,12	6,5	– 1,5	2,25
7	6,06	7	6,12	6,5	0,5	0,25
8	5,43	3	5,75	4	– 1	1

Расчетное значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена для 8 ранжируемых значений составило $r_s = 0{,}93$. Отметим, что критическое значение коэффициента ранговой корреляции составляет

$$r_{крит} = \begin{cases} 0{,}50 & при \quad p \le 0{,}05 \\ 0{,}64 & при \quad p \le 0{,}01. \end{cases}$$

Аналогичный расчет выполнен для студентов контрольной группы. Вычислены также коэффициенты ранговой корреляции между иерархиями значений до выступления (обозначено «Д») и после выступления (обозначено «П») с докладами студентами экспериментальной и контрольной групп.

Полученные значения коэффициентов ранговой корреляции показаны на рис. 2.

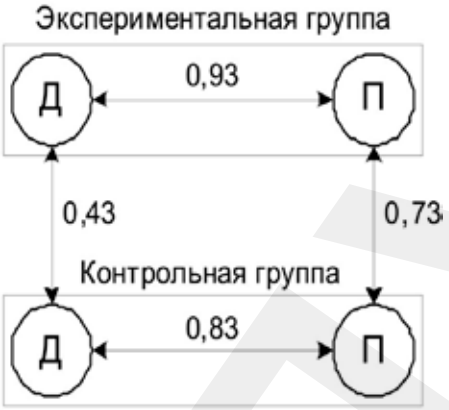


Рис. 2. **Эмпирические значения коэффициентов ранговой корреляции между иерархиями значений самооценок студентов экспериментальной и контрольной групп, установленных в случаях Д – до выступления, П – после выступления с докладом**

Анализ полученных значений коэффициентов корреляции показывает следующее. **Во-первых**, самая высокая корреляция между иерархиями самооценок студентов «до выступления» и «после выступления» наблюдается в экспериментальной группе студентов и соответствует значению 0,93. Аналогичный коэффициент корреляции в контрольной группе студентов имеет значение 0,83. Полученные значения коэффициентов корреляции указывают на сильную корреляционную связь в каждой группе.

Во-вторых, представляет интерес значения коэффициентов корреляции между иерархиями значений самооценок **студентов экспериментальной и контрольной групп** для случаев Д – Д и П – П. Значение коэффициента корреляции между самооценками студентов экспериментальной и контрольной групп до выступления (Д – Д) $r_s = 0{,}43$ явно указывают **на достоверное различие в технологиях деятельности студентов по подготовке к выступлению, т. е. студенты экспериментальной и контрольной групп готовились к нему по-разному**.

В-третьих, значение коэффициента ранговой корреляции $r = 0{,}73$ для случая П – П в иерархиях значений самооценок студентов экспериментальной и контрольной групп указывает на сильную корреляционную связь. Таким образом, имеем отсутствие корреляционной связи между иерархиями самооценок студентов **экспериментальной и контрольной группами**, установленными до выступления с докладом и **сильную корреляционную связь непосредственно после выступления**.

Результат показывает на существенную **значимость процедуры выступления** с научным сообщением, ее влияние на формирование необходимого умения докладывать результаты исследования, отвечать на задаваемые вопросы, общаться с аудиторией. Поэтому необходимо в подготовку студентов к профессиональной деятельности непременно включить публичные выступления, сопровождающиеся обсуждениями, дискуссией. Такие обсуждения служат дальнейшему поиску истины, а также приобретению опыта общения с аудиторией, отстаивания своей точки зрения, защиты полученных результатов.

Таким образом, выполнение студентами деятельности по SADT-технологии приводит к развитию коммуникативных способностей, повышению уровня культуры речевого взаимодействия. В таком взаимодействии студенты-адресаты становятся более терпимыми к собеседнику. Студенты-адресанты готовят информацию для слушателей иначе, чем при традиционном обучении. SADT-технология деятельности, которой овладела большая часть студентов, объективно проявилась в подготовке выступлений на научной конференции.

Сформированное психическое новообразование в процессе овладения SADT-технологией имеет устойчивый характер. У студентов, владеющих SADT-технологией деятельности, формируется системное мышление, которое выражается не только в результатах деятельности, формировании собственного стиля деятельности, но и в развитии личностных качеств, культуры общения. Поэтому включение в содержание профессионального образования способа деятельности по SADT-технологии позволит не только развить коммуникативные способности студентов, но и, в целом, повысить уровень общей культуры будущего специалиста.

Библиографический список

1. **Марка, Д.** Методология структурного анализа и проектирования [Текст] / Д. Марка, К. Мак Гоуэн. – М., 1993. – 240 с.

2. **Лобова, Г. Н.** SADT-технология исследовательской деятельности [Текст] / Г. Н. Лобова. – Омск: ОмГТУ, 2006. – 108 с.

3. **Лобова, Г. Н.** SADT-технология проектирования деятельности [Текст] / Г. Н. Лобова // Научная жизнь. – 2008. – № 4. – С. 98–108.

4. **Лобова, Г. Н.** Технологический подход к исследовательской работе студентов [Текст] / Г. Н. Лобова // Физическое образование в вузах. – 2008. – Т. 14. – № 2. – С. 92–100.

5. **Лобова, Г. Н.** Влияние SADT-технологии на исследовательские качества личности студентов [Текст] / Г. Н. Лобова // Вестник развития науки и образования. – 2008. – № 4. – С. 98–105.

6. **Русский** язык и культура речи [Текст] / Под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой – М.: Высшее образование, 2006. – 356 с.

7. **Батаршев, А. В.** Диагностика способности к общению [Текст] / А. В. Батаршев. – СПб: Питер, 2006. – 176 с.

8. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2007. – 350 с.

9. **Якунин, В. А.** Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин. – СПб: изд-во Михайлова В. А. – 2000. – 349 с.

10. **Бирюкова, М. А.** Развитие способности к профессиональному общению на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций [Текст] / М. А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 231–238.

11. **Зайнутдинова, Л. Х.** Формирование специальных инженерных компетенций средствами электронного практикума [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова, В. Н. Миронова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 281–288.

12. **Зелетдинова, Э. А.** Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

13. **Хайновская, Т. А.** Коммуникативная компетентность учителя. Уровни и этапы ее формирования [Текст] / Т. А. Хайновская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 99–106.

14. **Шевкун, А. В.** Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса [Текст] / А. В. Шевкун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 158–165.

15. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. –С. 69–84.

16. **Середенко, П. В.** Подготовка учителя – исследователя в вузе [Текст] / П. В. Середенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 181–190.

17. **Арзуханова, С. А.** Игровые технологии как средство формирования профессиональной компетентности специалистов экономической сферы в образовательном процессе вуза [Текст] / С. А. Арзуханова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 288–295.

УДК 378.1

Тимошенко Александр Иванович

Доктор педагогических наук, профессор, факультет технологии и предпринимательства Иркутского государственного педагогического университета, кафедра технологии, предпринимательства и методик их преподавания, mail@isttu.irk.ru, Иркутск

Комендровская Юлия Геннадьевна

Старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Байкальского государственного университета экономики и права г. Братск, ganquan@rambler.ru, Братск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Timoshenko Alexander Ivanovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, the department of technology and enterprise of the Irkutsk state pedagogical university the department of technology, enterprise and procedures of their teaching, mail@isttu.irk.ru, Irkutsk

Komendrovskaya Julia Gennadievna

Senior instructor of the department of humanitarian and social and economic disciplines of the branch of the Baikal State University of the economy and right in Bratsk city, ganquan@rambler.ru, Bratsk

USE OF PROJECT METHOD AT THE LESSONS OF CHINESE

В настоящее время для того, чтобы научить студентов употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения, усвоить чужой образ жизни и поведения необходимо переосмыслить сущность и содержание целей обучения иностранному языку. Обучение иностранному языку должно проходить в процессе приобретения студентами индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой, развития некогнитивных и интеллектуальных аспектов его личности, которые, прежде всего, проявляются в языке. Таким образом, современная цель обучения иностранным языкам должна пониматься как интегративное целое, имеющее выход на личность обучающегося, на его готовность, способности и личностные качества, в совокупности, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой.

Личностно-ориентированное обучение и воспитание средствами иностранного языка предполагает использование учебного общения, сотрудничества и активной творческой деятельности учащихся на занятии, а также помогает преподавателю найти способ использования реального иностранного языка в аудитории, что способствует включению студента в языковую коммуни-

кацию и информационный обмен, моделируя при этом в вузе процесс вхождения в культуру.

Как показывает педагогический опыт, использование современных педагогических и информационных технологий дает возможность изучать практику жизни средствами иностранного языка в реальном информационном пространстве. Речевая деятельность конкретизируется в говорении, аудировании, чтении и письме. Основой всех видов речевой деятельности является устная речь, поэтому на занятиях, развивая преимущественно устную речь, необходимо одновременно работать над остальными видами речевой деятельности. Практика показывает, что наиболее целесообразным является комплексное взаимодействующее обучение всем видам речевой деятельности на устной основе.

Все аспекты языка, а именно фонетика, грамматика, лексика и письмо с самого начала должны служить обучению активному владению устной речью, т. е. основной цели. Для этого система обучения иностранному языку должна характеризоваться следующими особенностями: речевой направленностью и сознательностью в обучении языку, сопоставлением с родным языком, взаимосвязанным развитием умений и навыков устной речи, аудирования и чтения, а также использованием современной техники.

Необходимо отметить, что на каждом этапе развития общества, педагогики и методики преподавания иностранных языков как науки существовали различные взгляды по вопросам обучения иностранным языкам. Различные ученые выдвигали на первый план или лексику, или грамматику; или же ратовали только за отдельно взятые виды речевой деятельности, при этом, исключая остальные.

Однако практика работы показала, что ни один изолированный метод, взятый в чистом виде, не может удовлетворять постоянно растущим требованиям к уровню владения иностранным языком и соответствовать изменяющимся условиям его преподавания в современном обществе.

Признавая существование различных методов в современном процессе обучения иностранным языкам, необходимо отметить метод проектов, характеризующийся как способ организации процесса познания и достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным практическим результатом, в качестве метода способствующего достижению основной цели обучения и отвечающего всем современным требованиям системы обучения иностранному языку.

Обозначим положительные моменты использования метода проектов в процессе обучения иностранному языку. В ходе реализации языковых проектов, совместная работа в группе развивает общекультурные умения учащихся, необходимые при сборе, систематизировании и обобщении собранной информации. Изменение социальной позиции учащегося при коллективных видах работы приводит к усилению мотивации учения, к воспитанию в нем таких качеств как целеустремленность, ответственность, что

в свою очередь способствует появлению стремления личности к самообразованию и к реализации собственного потенциала.

Еще одним «плюсом» языкового проекта можно назвать то, что работа над ним не только дает возможность использовать иностранный язык на уровне реальной коммуникации, например при обсуждении полученных результатов, но и позволяет совершенствовать отдельные аспекты языка и обучать речевому этикету.

В рамках учебного процесса в филиале Байкальского государственного университета экономики и права с 01.09.2005 г. проводится эксперимент с использованием метода проектов на занятиях китайского языка у студентов третьего курса специальности «Мировая экономика». За этот период была проведена работа над несколькими ознакомительно-ориентировочными (информационными) проектами, которые по доминирующему предметно-содержательному признаку подразделились на монопроекты и межпредметные проекты. По продолжительности выполнения проекты были краткосрочными и средней продолжительности, а по количеству участников – индивидуальные и групповые. Продуктом проектной деятельности студентов явились подготовленные ими рефераты, доклады и статьи, которые были представлены в ходе презентации перед широкой аудиторией.

По завершении работы над двумя проектами было проведено итоговое анкетирование студентов принимавших участие в работе, студентов присутствующих на презентации и преподавателей иностранного языка, работающих в филиале и также присутствующих на презентации проектов. Согласно полученным данным, все опрошенные студенты считают, что использование метода проектов необходимо в процессе обучения иностранным языкам. Этого же мнения придерживаются и преподаватели. На просьбу перечислить качества личности, развивающиеся в процессе обучения у учащихся с использованием метода проектов, большинство опрошенных всех трех категорий указало 2–4 качества. Чаще всего упоминались самостоятельность, активность, развитие творчества и целеустремленность.

70% студентов-участников на вопрос чему в особой степени способствовала работа над проектом, ответили, что это умение работать с иноязычными источниками информации и умение представлять результаты собственного труда. В свою очередь студенты, не принимавшие участие в работе над проектом при ответе на этот вопрос на первое место, поставили только умение представлять результаты собственного труда.

100% преподавателей, 100% студентов-участников и 70% студентов-«зрителей» считают, что взаимопонимание между преподавателем и студентами, а также хорошие отношения между самими студентами в группе являются необходимыми условиями для успешного выполнения проекта.

Повторное анкетирование студентов, принимавших участие в работе над проектами, показало, что 50% из них проявили более активное участие в работе над последующими проектами и смогли более уверенно и непринужденно выступить перед публикой в ходе презентации.

Так что же такое учебный проект с точки зрения учащихся? Основываясь на полученных данных можно с полной уверенностью сказать, что это, прежде всего возможность делать что-то интересное самостоятельно, максимально используя свои возможности. Это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания и показать достигнутый результат широкой аудитории, что в конечном итоге способствует развитию личностных качеств, способности анализировать информацию, умению представлять результаты собственного труда и как следствие развитию ораторского искусства.

Что такое учебный проект с точки зрения преподавателей? Это и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта. Другими словами проект – это дидактическое средство, позволяющее обучать целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации путем решения конкретных задач.

Анализируя практический опыт разработки проектов, хотелось бы расставить некоторые акценты. Перед началом проектной деятельности преподавателю необходимо решить насколько тот или иной проект уместен, как его можно адаптировать для применения в конкретной ситуации, какими должны быть условия его применения, чтобы получить ожидаемый результат. Методический анализ учебно-воспитательной ценности учебного проекта, а также его методическое описание можно сделать по так называемому методическому паспорту учебного проекта, предложенному Н. Ю. Пахомовой, который поможет преподавателю правильно оценить свои силы еще до начала работы над проектом [3, с. 27]. Он также необходим педагогам, которые разработали свои проекты и хотели бы предъявить их коллегам. Если проект сложный и осуществляется в несколько этапов, необходимо показать его структуру и связи между отдельными его частями, описать, используя вопросы методического паспорта, каждую часть в отдельности, добавляя или изменяя те или иные позиции паспорта в соответствии с особенностями проекта.

Методический паспорт учебного проекта:

Статус учебного проекта.

– Автор-разработчик;

– Опыт использования (апробация) и степень распространения.

Адресация.

1. Тема учебно-тематического плана предмета;
2. Цели: образовательные, воспитательные, развивающие;
3. Учебно-педагогические задачи (группы или отдельного учащегося);
4. Возраст учащихся;
5. Время работы над проектом.

Обеспечение.

1. Материально-техническое оснащение;

2. Учебно-методическое и информационное обеспечение;

3. Общеучебные навыки, необходимые учащимся для самостоятельной работы;

4. Специфические умения и навыки, необходимые учащимся для работы в проекте.

Ожидаемые результаты.

1. Получение знаний в результате работы над проектом;

2. Решение различных воспитательных задач;

3. Развитие навыков:

– самостоятельной работы с источниками информации и технологиями;

– самостоятельного принятия решений;

– мыслительной деятельности при планировании, структурировании, анализе и синтезе.

Очень часто происходит недопонимание сути метода проектов, и во время презентации предъявляется только продукт (доклад, газета, макеты, видеосюжеты и т. д.) поскольку подготовке конкретного продукта и презентации отводится значительное время. Действительно, продукт участвует в презентации, но он только помогает наглядно представить, каков был замысел, и к какому решению проблемы пришли учащиеся.

В чем состоит главное отличие учебного проекта от просто коллективно подготовленного мероприятия или групповой работы с представлением наглядных результатов? Прежде всего, тем, что в ходе презентации проекта демонстрируется главный результат работы над проектом, а именно анализ деятельности и предъявление способа решения проблемы проекта. Результатом будет являться ход мыслительной деятельности учащихся, собранная ими информация, приобретенные знания, порожденные и отвергнутые по тем или иным причинам варианты решения проблемы и, наконец, найденный конструктивный замысел. Об этом замысле нужно наглядно рассказать, сообщить, как они готовились и как они пришли к полученному результату и предъявить этот результат, что в свою очередь и будет называться презентацией. На данном этапе проявляется способность учащихся к самоанализу, рефлексии, а также способность сжато излагать свои мысли и логически связно выстраивать сообщение. Роль преподавателя также значительно возрастает. Он обобщает, резюмирует, дает оценку.

Формы проведения презентации подбираются с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их личным выбором и предпочтениями. В процессе презентации важно поддержать положительную тональность в оценке результатов, какими бы мизерными они ни казались, инициировать конструктивную и доброжелательную дискуссию по оценке предъявленного.

Метод проектов может быть реализован с помощью различных средств обучения, включая информационные технологии, особенно если речь идет

о культуроведческих и международных проектах, результаты которых представляют собой огромный интерес с исследовательской точки зрения.

Подводя итог, можно сказать, что метод проектов – это замечательное дидактическое средство для обучения умению находить решения различных проблем, постоянно возникающих в жизни человека, который позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие начала и умственные способности – необходимые для каждого человека качества.

Библиографический список

1. **Демина, Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка [Текст] / Н. А. Демина. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.

2. **Копылова, В. В.** Методика проектной работы на уроках английского языка [Текст]: методическое пособие / В. В. Копылова. – М.: Дрофа, 2004. – 96 с.

3. **Пахомова, Н. Ю.** Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст]: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

4. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.

5. **Евдокимова, Н. В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 182–191.

6. **Тавасиева, Б. А.** Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза [Текст] / Б. А. Тавасиева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 212–220.

7. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 87–105.

8. **Матулевич, Т. Г.** Жанры научного функционального стиля в курсе английского языка [Текст] / Т. Г. Матулевич // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 180–195.

9. **Каплина, С. Е.** Технология формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 154–165.

10. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.

УДК 371

Скибицкий Эдуард Григорьевич
Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

Шорохова Татьяна Ильинична
Аспирант Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, novosib-muh@ngs.ru, Новосибирск

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Skibitskiy Edward Grigorievich
The manager of the department of pedagogies and psychology of Sibirian Academy of finance and bank working, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

Shorokhova Tatyana Ilinichna
Postgraduate of Novosibirsk State Architrctural-Constructive University, novosib-muh@ngs.ru, Novosibirsk

MODERATION THE SYSTEM OF PREPARATION THE PEDAGOGICAL STAFF FOR WORK IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Повышение требований к выпускникам вузов потребовало поиска новых средств и организационных форм решения этой задачи. Одной из таких форм является дистанционное обучение, осуществляемое на основе модели, предполагающей опосредованное эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и обучающихся с целенаправленным использованием современных средств информатизации, которая направлена на самообразование человека.

Результативность реализации дистанционного обучения связана со многими факторами, в том числе и с уровнем сформированности профессиональной компетентности педагогических кадров, который определяет перспективы развития этого вида обучения.

Наши исследования показали, что для обеспечения интенсивности реализации дистанционного обучения педагог должен обладать следующими ключевыми компетенциями: коммуникативная, регулятивная, информационная, технологическая и прогностическая. Кроме того, педагог в процессе дистанционного обучения выполняет роль методолога, дидакта, методиста, организатора, консультанта, координатора, разработчика и менеджера. Для развития названных выше компетенций и ролей нами с учетом специфики дистанционного обучения спроектирована структурно-функциональная модель (рис. 1). Мы её рассматриваем как подсистему открытого типа, встроенную в контекст системы непрерывного профессионального образования.

Рис. 1. **Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности педагогических кадров для работы в условиях дистанционного обучения**

Основными принципами моделирования процесса подготовки педагогических кадров к работе в условиях дистанционного обучения выступают:

1) *полнота* (разработанная модель, представляющая комплекс теоретических знаний и задач, должна достаточно полно охватывать всю специфику

будущей профессиональной деятельности педагога, отражая соответствие основному составу решаемых профессиональных задач);

2) *информативность* (модель строится с учетом современных достижений науки в области дистанционного обучения с целью их освоения, информационно обеспечивающих решение профессиональных задач подготовки педагогов);

3) *структурность* (содержание и задачи, входящие в состав модели, должны отражать основные структурные компоненты профессиональной деятельности педагога в условиях дистанционного обучения, в их условиях должны найти отражение наиболее значимые параметры, которые в профессиональной деятельности выступают существенными показателями для принятия решений);

4) *типизация* – классификация (в модели комплекс содержания и задач должен быть типизирован таким образом, чтобы отражать возможности и специфику переноса умений из одной деятельности в другую; основаниями для типизации могут выступать особенности деятельности педагога в условиях дистанционного обучения и пр.);

5) *прогностичность* (модель должна включать содержание и задачи, направленные на овладение стратегией преодоления типичных затруднений и предупреждение возможных ошибок, объясняющихся осознаваемыми и неосознаваемыми противоречиями между профессиональной деятельностью и профессиональной компетентностью педагогов в области дистанционного обучения);

6) *эффективность* (реализация модели предполагает построение эффективной методической системы подготовки педагогов для работы в условиях дистанционного обучения с учётом затрат времени на овладение умением, на обеспечение готовности к результативной профессиональной деятельности).

Модель состоит из двух взаимосвязанных контуров: внешнего и внутреннего. Все элементы, образующие структуру модели развития профессиональной компетентности педагога, находятся в диалектической взаимосвязи. Главная цель модели – развитие профессиональной компетентности педагогов для работы в условиях дистанционного обучения.

В состав внутреннего контура модели, обеспечивающей решение задач развития профессиональной компетентности педагога, входят:

1. Целевой компонент включает конкретную и перспективную цели (формирование у педагога установки на совершенствование опыта использования средств информатизации в профессиональной деятельности); оперативную (по своему содержанию представляет декомпозицию первых двух на комплекс основных и промежуточных подцелей). В структуру целевого компонента входят мотивационная, когнитивная и деятельностная составляющая.

Мотивационная составляющая выполняет стимулирующую функцию, являясь механизмом формирования готовности педагога к работе в условиях дистанционного обучения. В её структуру входят мотивы, интересы, потребности и ценностные ориентации, совокупность которых отражает психологическую готовность педагога к работе в условиях дистанционного обучения, а так же установку на совершенствование профессиональной компетентности в области дистанционного обучения.

Когнитивная составляющая представляет собой единство теоретических, методических и технологических знаний в области применения технологий дистанционного обучения. Степень их сформированности отражает теоретическую готовность педагога к работе в условиях дистанционного обучения.

Деятельностная составляющая, выполняющая трансляционную и регулятивную функции, позволяет перевоплощать знания в реальные действия педагога по использованию технологий дистанционного обучения в профессиональной деятельности. В структуру данной составляющей входит комплекс знаний, умений и навыков использования технологий дистанционного обучения, обеспечивающих формирование коммуникативной, регулятивной, информационной, технологической и прогностической компетенций, степень сформированности которых отражает практическую готовность педагога к работе в условиях дистанционного обучения.

2. Содержательный компонент реализуется на основе образовательной среды, которая включает в себя базовый курс «Организационно-педагогические основы дистанционного обучения», специальные курсы функциональной специализации и стажировку.

Базовый курс «Организационно-педагогические основы дистанционного обучения» позволяет: а) ознакомить педагогов с теоретическими основами дистанционного обучения (терминология, технологии, педагогический контроль, специфика эмоционально-интеллектуального взаимодействия, аспекты и др.); б) подготовить педагогов к проектированию, конструированию и реализации дидактического обеспечения дистанционного обучения; в) изучить методику экспертизы педагогической полезности дидактического обеспечения дистанционного обучения; г) овладеть педагогам основами организации учебно-воспитательной, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности в условиях дистанционного обучения. Базовый курс является практико-ориентированным.

Целью учебных программ курсов функциональной специализации является повышение профессионального уровня педагога в области новейших достижений в сфере образования и науки, оперативного внедрения инноваций в образовательный процесс. Обучение осуществляется на основе дистанционных технологий. Знание педагогами возможностей современных средств информатизации образования (технических и дидактических), их роли, как позитивной, так и негативной, позволит грамотно и

целенаправленно их использовать в профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения.

3. Технологический компонент представляет собой синтез методов, средств и организационных форм, используемых в комплексе при развитии компетенций педагога в области дистанционного обучения. В процессе подготовки педагогических кадров к работе в условиях дистанционно обучения используется три группы методов обучения: аудиальные; визуальные и смешанные. Рассмотрим кратко их содержание.

К числу первых мы относим рассказ, беседа, объяснение, диалоговые формы. Информация представлена в звуковом виде (как при непосредственном общении, так и посредством телекоммуникаций). Методы обеспечивают передачу информации по аудиальному каналу. Хранение информации осуществляется в виде аудио и видео материалов.

Применение второй группы методов позволяет передавать содержательную учебную информацию визуально. К этой группе относятся демонстрация объектов в виде наглядных пособий, реальных объектов, печатной продукции, кино- и видеоматериалов, целостных компьютеризированных курсов и различного назначения компьютерных программ.

Группа смешанных методов реализуется в процессе использования телекоммуникационных технологий и диалоговых компьютерных программ.

В качестве средств дистанционного обучения используются: рабочие учебники (гипертекст по модулю, включающий методические материалы, глоссарий, научный обзор материала, перечень умений и упражнения по их алгоритмическому заучиванию); видео- и аудиолекции; мобильные настенные учебные материалы; компьютерные программы в виде супертьюторов (тренинговые программы), профтьюторов (учебных материалов, построенных на профессиональных программах), комплеев (компьютерных игр с роботом и сетевых), применяемых как в семинарском варианте для группы обучающихся, так и в виртуальной библиотеке для самостоятельной учебной работы; активные семинары в виде игровых форм, имитирующих профессионально ситуации и их разрешение; интерактивное телевидение, связывающее через спутники, оптоволоконные и кабельные сети педагога и обучающегося в единой сетке вещания с обратной связью; практикумы, знакомящих педагогов с условиями работы в режиме дистанционного обучения; стандартные тесты по каждому учебному модулю; компьютерные мастер-тесты по учебной дисциплине или её части, устанавливающие уровень знания педагогами дидактических единиц.

При подготовке педагогов к работе в условиях дистанционного обучения применяются следующие организационные формы: аудиторные занятия со слушателями: научно-методологические и учебно-методические семинары, телесовещания, видеоконференции, форумы, лекции, индивидуальный компьютерный тренинг, запись телеэссе, компьютерное тестирование, компьютерная экзаменация. Кроме того, предусмотрена внеаудиторная работа педагогов с информационными ресурсами в телекоммуникацион-

ной двухуровневой библиотеке, консультации в системе IP-хелпинг, изучение учебных материалов, а также отработка навыков практической деятельности – стажировка на рабочем месте. Обучение педагогов ведется непосредственного включения их в реальный педагогический процесс с широким применением современных средств информатизации.

4. Результативный компонент представляет собой измерительный инструмент для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов (критерии, уровни и показатели). На основе педагогического мониторинга, осуществляется накопление и анализ информации о процессе подготовки педагогических кадров к работе в условиях дистанционного обучения.

Для оценки сформированности профессиональной компетентности педагогов к деятельности в условиях дистанционного обучения разработан комплекс критериев. Он включает в себя:

– уровень знания педагогами технологий дистанционного обучения (содержание, структура, назначение, цели, задачи, функции);

– уровень их методической подготовки (планирование, организация, контроль, коррекция, прогноз);

– уровень владения средствами информатизации образования (пользователь, разработчик, экспертиза);

– уровень сформированности умений и навыков проектирования, конструирования и внедрения дидактического обеспечения дистанционного обучения в реальную образовательную практику.

В нашем исследовании приняты следующие уровни: высокий, средний, и низкий.

Элементы внешнего контура служат основой для построения модели. Он включает в себя: задачи, принципы, педагогические условия, методологические подходы и функции. Рассмотрим кратко их содержание.

Развитие профессиональной компетентности педагога – главная задача модели. В процессе подготовки педагогов она выполняет следующие функции: формирующую – приобретение педагогом новых знаний и умений в области средств информатизации и технологий дистанционного обучения; компенсаторную – восполнение у педагога пробелов в области применения технологий дистанционного обучения; адаптирующую – приспособление педагога к новым условиям осуществления профессиональной деятельности; развивающую – расширение и углубление знаний педагога в области технологий дистанционного обучения, их творческое использование в профессиональной деятельности.

При проектировании и конструировании структурно-функциональной модели мы ориентировались на известные в педагогической науке принципы, содержание которых было пересмотрено на основе современных теоретических достижений в области педагогики, психологии, эргономики и информатики, а также специфики деятельности педагогов в условиях дистанционного обучения. К таким важнейшим принципам относятся: систем-

ность, технологичность, модульность, контекстность, непрерывность профессионального роста педагога и осознанность перспективы.

Функционирование модели возможно при соблюдении комплекса педагогических условий, которые включают в себя субъективные и объективные условия. К субъективным относятся: личностные и индивидуально-типологические особенности педагогов. К объективным условиям относятся средства для развития профессиональной компетентности педагога в области дистанционного обучения.

Решение проблемы развития профессиональной компетентности педагогических кадров к работе в условиях дистанционного обучения предполагает выбор стратегии, основой которой может выступать один или синтез подходов к исследуемой проблеме (педагогический и функционально-стоимостной). Выделенные методологические подходы рассматриваются в тесной взаимосвязи. Они позволили спроектировать модель развития профессиональной компетентности педагогов. К педагогическим подходам относятся: акмеологический, системный, деятельностный, модульный, контекстный и рефлексивный. Функционально-стоимостной подход включает процессный, функциональный, затратный и ценностный составляющие.

Для оптимального проектирования системы подготовки педагогических кадров к работе в условиях дистанционного обучения целесообразно предварительно осуществить оценивание возможных вариантов будущего (прогнозирование), которое должно быть направлено на определение эффективных путей развития профессиональной компетентности педагогов, регулирования и оптимизации этого процесса. Педагогическое прогнозирование составляет один из важнейших элементов подготовки, точнее первую ступень проектирования системы подготовки педагогических кадров к работе в условиях дистанционного обучения, а также научное обоснование этих планов, программ и решений, координацию их выполнения [1].

Для реализации модели подготовки педагогов к деятельности в условиях дистанционного обучения нами разработана система, включающая в себя следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: комплекс педагогических условий и дидактическое обеспечение этого процесса (рис. 2).

Педагогические условия – совокупность взаимосвязанных обстоятельств, мер, направленных на создание комфортно-требовательной обстановки, обеспечивающей целенаправленное управление процессом подготовки педагогов к работе в режиме дистанционного обучения.

Под дидактическим обеспечением понимается учебно-методический комплекс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам подготовки педагогов разнообразных видов содержательной учебной информации на различных носителях, разработанный с учётом требований психологии, педагогики, информатики, эргономики и других наук. В основе проектирования и конструирования дидактического обеспечения процесса подготовки педагогов лежат традиционные педаго-

гические принципы: научность, наглядность, системность, последовательность, единство педагогической и компьютерной организации процесса обучения, а также принципы дистанционного обучения [2; 3]. Проектирование и конструирование дидактического обеспечения подготовки педагогов основано на структуре профессиональной деятельности в условиях применения дистанционного обучения.

Рис. 2. **Подготовка педагогов к работе в условиях дистанционного обучения**

В структуру дидактического обеспечения процесса подготовки педагогов входят методический инструментарий, педагогическая технология и научно-методическое сопровождение. Рассмотрим кратко их содержание.

Методический инструментарий представляет собой комплекс, включающий в себя учебно-методические материалы для подготовки педагогов к работе в режиме дистанционного обучения. Он включает учебный план, программу курсов, методические рекомендации по изучению курсов, график процесса обучения, сборник тестовых заданий, учебные пособия, различные справочники и энциклопедии, рекомендации по выполнению курсовых работ, список основной и дополнительной литературы и т. д. Требования к компонентам методического инструментария определяются следующими основными принципами: управляемость построения процесса подготовки; проектирование результативной учебной деятельности; самостоятельности и самоконтроля. Методический инструментарий комплектуются в специальный набор (кейс). Он может быть представлен в разных вариантах: традиционные бумажные носители; компакт диски, компьютерные программы учебного назначения, компьютерные учебники и др.

Педагогическая технология обеспечивает реализацию содержания подготовки педагогов к работе в условиях дистанционного обучения. К основным принципам проектирования и конструирования педагогической тех-

нологии относятся: сочетание различных форм организации обучения в зависимости от выбранной модели дистанционного обучения, рефлексии и проблемности обучения. Построенная на этих принципах технология сможет осуществлять рефлексивное управление учебной деятельностью. В структуру педагогической технологии включены следующие компоненты: мотивационно-целевой, предметно-содержательный, когнитивно-операционный, контрольно-коррекционный и рефлексивно-прогностический. Мотивационно-целевой компонент обеспечивает создание эмоционально-мотивационной сферы учебной деятельности направленной на понимание педагогами общественного значения дистанционного обучения, важность профессиональной компетентности при работе в условиях этого вида обучения, проявление потребности в применении технологий дистанционного обучения, а также средств информатизации в профессиональной деятельности и постоянного самосовершенствования. Предметно-содержательный компонент технологии представляет методический инструментарий, включающий в себя различное дидактико-методическое обеспечение. Он определяет объем и характер содержания, направленного на формирование профессиональной компетентности педагогов. Когнитивно-операционный компонент педагогической технологии включает описание специфики применения методики для усвоения содержания базового курса и курсов функциональной специализации. Контрольно-коррекционный компонент предназначен для осуществления контрольных и коррекционных мероприятий в ходе подготовки педагогов. Он включает различные методы, средства и организационные формы обучения, а также виды контроля для оценки успешности процесса подготовки педагогов. Рефлексивно-прогностический компонент обеспечивает выявление возникающих сложностей в процессе подготовки педагогов, поиск породивших их причин, а также пути совершенствования дидактического обеспечения.

Научно-методическое сопровождение представляет собой комплекс инструктивных материалов для обучающихся для самостоятельной учебной работы и методических рекомендаций по координации процессом подготовки педагогов для работы в условиях дистанционного обучения.

Таким образом, предложенный нами подход к подготовке педагогов к работе в условиях дистанционного обучения позволяет целенаправленно решать педагогические задачи, связанные с повышением качества предоставляемых образовательных услуг потребителям, а также готовить конкурентноспособных на рынке труда специалистов по различным областям науки и производства.

Библиографический список

1. **Скибицкий, Э. Г.** Дистанционное обучение: теоретико-методологические основы [Текст]: монография / Э. Г. Скибицкий, А. Г. Шабанов. – Новосибирск: СИФБД, СГА, 2004. – 224 с.

2. **Скибицкий, Э. Г.** Принципы построения компьютерной поддержки для дистанционного обучения [Текст] / Э. Г. Скибицкий // Открытое образование. – 2004. – № 3. – С. 8–11.

3. **Скибицкий, Э. Г**. Дистанционное обучение: теория, практика, перспективы развития [Текст]: монография / Э. Г. Скибицкий, В. В. Егоров. – Алматы: Гылым, 2004. – 221 с.

4. **Зайнутдинова, Л. Х.** Электронные учебные пособия для самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова, О. А. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 256– 264.

5. **Копеин, А. В.** Развитие информационно-образовательной среды вуза [Текст] / А. В. Копеин, Е. А. Пахомова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 264–275.

6. **Шипулин, Н. И.** Формирование информационно-образовательной среды учебного заведения на основе проектной культуры [Текст] / Н. И. Шипулин, С. А. Майдуров // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 275–281.

7. **Вольф, Е. И.** Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проектно-текстовой технологии [Текст] / Е. И. Вольф // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 214–223.

8. **Босикова, К. Н.** Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий [Текст] / К. Н. Босикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 333–339.

9. **Зайнутдинова, Л. Х.** Формирование специальных инженерных компетенций средствами электронного практикума [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова, В. Н. Миронов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 281–288.

УДК 371.01

Осетрова Ольга Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, заведующая отделом аспирантуры и докторантуры Самарского государственного медицинского университета, заместитель главного редактора научного журнала «Аспирантский вестник Поволжья», boris665@mail.ru, Самара

КОМПЛЕКСНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ АСПИРАНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Osetrova Olga Veniaminovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the Chair of Pedagogy, Head of the Department of Postgraduate and Doctoral Studies of the Samara State Medical University, Assistant to the Editor-in-Chief of scientific journal Postgraduate Bulletin of the Volga Region, boris665@mail.ru, Samara

COMPLEX TESTING OF RESEARCH ABILITIES OF POSTGRADUATE STUDENTS AT MEDICAL HIGHER SCHOOL

Одним из актуальных вопросов подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы является качество процесса обучения. Требо-

вания к преподаванию неуклонно растут, что обусловлено потребностью подготовки дипломированных специалистов, способных эффективно работать в условиях усиливающейся конкуренции во всех сферах деятельности. В связи с этим происходит развитие инновационной (развивающей) педагогики, ориентированной на развитие способностей к усвоению знаний, приобретению умений и овладению навыками, а не на «начитывание» новых знаний и их заучивание, как при традиционном обучении.

Поиск и внедрение инновационных способов в преподавании осуществляется и в высшей медицинской школе, что подтверждается ростом внимания кафедр педагогики к проблеме качественного обучения преподавателей, обсуждаемых в течение последних лет на Всероссийских научно-методических конференциях на базе медицинских вузов (Санкт-Петербург, 2008; Самара, 2009).

Учитывая, что образовательный процесс в инновационной педагогике построен на развитии поисковой мыслительной деятельности, считаем необходимым развивать исследовательские способности будущих преподавателей в аспирантуре, являющейся основной формой подготовки научно-педагогического резерва. Нами создана программа ЭВМ, позволяющая подготовить аспиранта к продуктивной научной работе и своевременной защите кандидатской диссертации. Для этого мы разработали программный обучающе-оценочный комплекс тестирования исследовательских способностей.

Программа ЭВМ является практическим приложением к авторскому учебному курсу для аспирантов «Основы подготовки медицинской диссертации» [1]. Установленный режим редактирования позволяет преподавателю курса корректировать содержание тестов: как добавлять новые темы и вопросы, так и изменять существующие. Методика тестирования обучающегося заключается в выборе режима тестирования, последовательном выполнении заданий и оценке достигнутых результатов.

Для пользователя тестирование осуществляется в двух режимах: обучение и контроль.

Режим обучения диагностирует уровень развития способностей, для чего содержит процедуру ответов на каждую из тестируемых тем с учетом четырех видов заданий.

Содержание тестов построено на заданиях четырех типов:

1. Однозначный выбор ответа: предлагается несколько вариантов ответа, из которых только один является правильным.

2. Многозначный выбор ответа: несколько вариантов ответа являются правильными.

3. Дополнение пропущенных слов: тестируемый дополняет выбранный вариант ответа с клавиатуры.

4. Перекрестный выбор ответа: тестируемому предлагается два задания и несколько вариантов ответа к ним как с однозначным, так и с многозначным выбором.

За счет использования дифференцированного тестирования и повышения сложности достигается увеличение действенности тестов.

В процессе тестирования на экран выводятся окна: «Список тестируемых тем», «Вопросы по данной теме», «Ошибка при ответе». В режиме обучения тестирование осуществляется анонимно, а результаты тестирования не записываются в журнал. В случае ошибочного ответа на вопрос пользователю выдается комментарий с кратким пояснением допущенных им ошибок.

Режим контроля ориентирован на закрепление приобретенных способностей в процессе обучения, для чего пользователь идентифицирует себя и проходит тестирование. При неверном ответе на вопрос, в отличие от режима обучения, разъяснений не следует. На экран выводится окно «Результат тестирования», в котором фиксируются в процентах усвоение каждой темы и итоговое знание. режиме контроля перед тестированием пользователю предлагается идентифицировать себя. Далее пользователь проходит тест (при неверном ответе на вопрос, в отличие от режима обучения, разъяснений не следует), по результатам которого выдается детальный отчет о знаниях материала в процентном соотношении по каждой теме. Общий результат фиксируется в журнале, который всегда доступен для просмотра, что позволяет более точно отследить надежность тестирования.

Информация о выполнении и результатах тестирования сохраняется в анкете пользователя и фиксируется в окне «Архив пользователей».

Объем программы составляет 342 Кбайт. Пример содержания тестовых заданий по теме «Подготовка аннотации по теме диссертации» дан в приложении.

Предложенное к применению программное обеспечение педагогического процесса научной подготовки аспирантов активизирует развитие способностей по усвояемости знаний, приобретению умений и овладению навыками исследовательской работы. Результатом обучения является профессиональная подготовленность аспиранта к защите квалификационной работы по присуждению ученой степени кандидата медицинских наук, способствующая дальнейшему профессиональному росту его как преподавателя-исследователя высшей медицинской школы.

Приложение

СОДЕРЖАНИЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ К РАЗДЕЛУ «ПОДГОТОВКА АННОТАЦИИ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ»

АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ

1. Задание с однозначным выбором ответа

В чем заключается актуальность темы?

1) Впервые излагаются научные данные.

2) Способствует решению научно-практической задачи в здравоохранении.

2. Задание с многозначным выбором ответа

Сформулируйте вопросы к обоснованию актуальности темы исследования:

1) Чем тема научного исследования интересна для выполнения?

2) Почему новые научные знания, которые Вы предполагаете получить, необходимы для медицинской практики?

3) Почему новые научные знания, которые Вы предполагаете получить, в медицинской науке отсутствуют?

4) Какие новые научные знания планируется получить?

3. Задание на дополнение

1) Тема исследования актуальна, потому что ее результаты могут быть применимыми для решения в здравоохранении достаточно значимых задач научных и …… .

2) Требуется различать понятия «актуальность направления» исследования от «актуальности …. ».

3) При описании актуальности темы рекомендуется указать степень …… темы с подтверждением данных из научной литературы.

4) Необходимо кратко охарактеризовать потребность проведения исследования для решения конкретной проблемы в здравоохранении конкретного …… .

4. Задания перекрестного выбора

Выберите номер ответов, характеризующих актуальность темы: _____ .

Выберите номер ответов, для обоснования актуальности темы исследования: _____ .

Ответы:

1) Впервые излагаются научные данные.

2) Способствует решению научно-практической задачи в здравоохранении.

3) Тема научного исследования вызывает интерес в профессиональном сообществе.

4) Новые научные знания необходимы для медицинской практики.

5) Новые научные знания в медицинской науке отсутствуют.

6) Получены новые научные знания.

ЗАГЛАВИЕ ДИССЕРТАЦИИ

1. Задание с однозначным выбором ответа

Формулировка темы диссертации связана:

1) С целью исследования и результатом.

2) С актуальностью и новизной.

2. Задание с многозначным выбором ответа

Что выражает заглавие диссертации?

1) Краткую формулировку основного вопроса научной работы.

2) Актуальность исследования.
3) О чем говорится в исследовании.
4) Что именно утверждается.
5) Основной результат исследования.

3. Задание на дополнение

1) Заглавие исследования должно существенно определяться основным …….. .

2) Добиться адекватности заглавия основному результату диссертации способствует формулировка …… .

3) В заглавии отражается не то, что исследуется, а те результаты, которые должны быть …….. .

4) Нецелесообразно название диссертации загружать понятиями, которые не относятся к ее основному ……... .

4. Задание перекрестного выбора

Выберите номер ответов, выражающих заглавие диссертации: _____ .

Выберите номер ответов, содержание которых связано с заглавием: _____ .

Ответы:

1) Новизна исследования.
2) Решение основного вопроса научной работы.
3) Основной результат исследования.
4) О чем говорится в исследовании.
4) Актуальность исследования.
5) Что именно утверждается.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Задание с однозначным выбором ответа

Для чего формулируется цель исследования?

1) Информировать читателя о практической значимости исследования.

2) Информировать читателя о научных результатах, которые будут излагаться и обосновываться в данном исследовании.

3) Информировать читателя о теме исследования.

2. Задание с многозначным выбором ответа

Чем определяется цель исследования?

1) Цель исследования определяется актуальностью.

2) Цель исследования определяется практической значимостью.

3) Цель исследования определяется новыми научными знаниями, которые предполагается получить.

4) Цель исследования определяется научными результатами, которые будут излагаться и обосновываться в данном исследовании.

3. Задание на дополнение

1) Целью НИР должно быть получение конкретных научных …… .

2) В цели формулируются положения, которые в результате исследования должны быть научно …… .

3) Цель работы должна указывать на результат, который автор стремится …….. .

4) Цель работы не должна указывать на область, в рамках которой автор будет исследование ……... .

4. Задание перекрестного выбора.

С какими показателями согласуется цель исследования? (выберите номер ответов):_____ .

Что формулируется в цели исследования? (выберите номер ответов): _____ .

Ответы:

1) Положения, которые должны быть научно обоснованы в результате исследования.

2) Заглавие диссертации.

3) Основной научный результат.

4) Основной вопрос исследования.

5) Вспомогательный вопрос исследования.

6) Область исследования.

7) Новые научные знания.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Задание с однозначным выбором ответа

Задачи исследования являются:

1) Следствием научных результатов.

2) Следствием практической значимости.

3) Следствием цели исследования.

2. Задание с многозначным выбором ответа

Задачи исследования могут быть:

1) Равнозначными.

2) Вытекающими одна из другой.

3) Не согласованными с целью исследования.

4) Конкретизирующими предыдущие.

3. Задание на дополнение

1) Задачи исследования вытекают из поставленной …….. .

2) Задачи исследования относятся к цели как частное к ……... .

3) Рекомендуется формулировать до …….. задач.

4) Задачи представляют собой общий …….. исследования.

4. Задание перекрестного выбора

Счем согласуются задачи в исследовании? (выберите номер ответов): _____ .

Какие показатели учитываются при формулировке задач в медицинской науке? (выберите номер ответов): _____ .

Ответы:

1) Выявление закономерностей процессов, происходящих в организме человека.

2) Изыскание наиболее эффективных способов и средств для предупреждения и устранения заболеваний.

3) Основной научный результат.

4) Цель исследования.

5) Вспомогательный вопрос исследования.

6) Область исследования.

7) Обоснование причин возникновения патологических изменений и состояний.

8) Заглавие диссертации.

НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Задание с однозначным выбором ответа

В разделе диссертации «Собственные результаты» излагается:

1) Новизна постановки проблемы.

2) Новизна результатов исследования.

3) Новизна области исследования.

2. Задание с многозначным выбором ответа

К признакам, характеризующим научную новизну диссертации, относятся:

1) Постановка новой научной проблемы.

2) Выявление закономерностей процессов, происходящих в организме человека.

3) Раскрытие новых закономерностей протекания естественных процессов в живом организме.

4) Применение новых методов, инструментов, аппаратов и приборов исследования.

5) Изыскание способов и средств для предупреждения и устранения заболеваний.

6) Введение новых научных категорий и понятий, развивающих представления о данной отрасли знания.

7) Разработка и научное обоснование предложений об обновлении процессов и технологий, используемых в здравоохранении.

3. Задание на дополнение

1) При изложении научной новизны результатов проводимого исследования следует указать отличие планируемых результатов от данных, опубликованных в …… .

2) Чтобы классифицировать степень новизны требуется указать, впервые на каком уровне получены новые результаты: региональном, всероссийском, …… .

4. Задание перекрестного выбора

Какие формулировки новизны результатов исследования рекомендуется использовать? (выберите номер ответов): _____ .

С использованием каких показателей раскрывается сущность новых результатов? (выберите номер ответов): _____ .

Ответы:

1) Развить научные представления о конкретном явлении или процессе.
2) Разработать теоретические основы.
3) Раскрыть состав или структуру.
4) Обосновать положение.
5) Прояснить сущность явления или процесса.
6) Описать теоретическую модель.
7) Обосновать концепцию.
8) Выявить показатели.
9) Установить критерии.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОДЕРЖАНИЯ ДОКУМЕНТА: АННОТАЦИЯ, ДИССЕРТАЦИЯ, АВТОРЕФЕРАТ

1. Задание с однозначным выбором ответа

В каком разделе диссертации излагается информация об опубликованных научных данных?

1) Выводы.
2) Собственные результаты.
3) Обзор литературы.
4) Список литературы.

2. Задание с однозначным выбором ответа

Какой раздел диссертации имеет наибольший объем в страницах?

1) Обзор литературы.
2) Материал и методы исследования.
3) Собственные результаты.
4) Обсуждение полученных результатов.
5) Введение.
6) Выводы.

Какой раздел диссертации имеет наименьший объем в страницах?

1) Обзор литературы.
2) Материал и методы исследования.

3) Собственные результаты.

4) Обсуждение полученных результатов.

5) Введение.

6) Выводы.

3. Задание с многозначным выбором ответа

В каком документе излагается информация об апробации научной работы?

1) Расширенная аннотация к теме диссертации

2) Раздел диссертации «Введение».

3) Раздел «Общая характеристика диссертации».

4. Задание с многозначным выбором ответа

В каком документе формулируются положения диссертации, выносимые на защиту:

1) Расширенная аннотация к теме диссертации.

2) Раздел диссертации «Введение».

3) Раздел «Общая характеристика диссертации».

5. Задание на дополнение

1) Новизна планируемых результатов исследования излагается в ……...…… .

2) Новизна полученных результатов исследования излагается в …….. .

3) Необходимость научной разработки данной темы исследования характеризуется…… .

4) Информация о личном вкладе диссертанта в разработку исследования излагается в …… .

5) Научное противоречие, выявленное из опубликованной литературы, обосновывает …….. .

6) При написании текста диссертации рекомендуется начинать с главы …… .

7) Наибольшей текстовой редакции требует раздел …… .

8) Приложениями к тексту диссертации могут быть …… .

9) Основными структурными элементами (разделами) диссертации являются ..... .

10) Исследовательская компетентность диссертанта оценивается по разделу …… .

11) Осведомленность диссертанта о научных достижениях по исследуемой проблеме отражена в главе…… .

12) Сопоставление и сравнительный анализ собственных результатов и опубликованных научных данных выполняются в главе …… .

Библиографический список

1. **Осетрова, О. В.** Основы подготовки медицинской диссертации [Текст]: учебное пособие / О. В. Осетрова. Самара, 2009. – 295 с.

2. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

3. **Сурнина, Т. Ю.** Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя [Текст] / Т. Ю. Сурнина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 169–180.

4. **Середенко, П. В.** Подготовка учителя – исследователя в вузе [Текст] / П. В. Середенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 181–190.

5. **Комаров, Б. А.** Универсальный словарь науки в образовательном процессе. Принципы формирования [Текст] / Б. А. Комаров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 124–133.

6. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты нструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

7. **Корнилова, О. А.** Организация эвристического обучения как условие формирования профессиональной рефлексиии будущих специалистов социальной работы [Текст] / О. А. Корнилова, В. С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 176–181.

8. **Климова, Т. Е.** Метод восхождения в формирование опыта научно-исследовательской деятельности студента [Текст] / Т. Е. Климова, Е. П. Романов, М. В. Романова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–85.

УДК 48

Ивкина Маргарита Викторовна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С. П. Королева, аспирант, margarita.ivkina@gmail.com, Самара

МОДУЛЬ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНФОРМАТИКИ

Ivkina Margarita Viktorovna

A senior teacher of the Foreign Languages Department of Samara State Aerospace University named after academician S. P. Korolyov, a post-graduate student, margarita.ivkina@gmail.com, Samara

MODULE AS A STRUCTURAL ELEMENT IN THE PRACTICE OF VOCATIONALLY ORIENTED LANGUAGE LEARNING OF INFORMATION SCIENCE STUDENTS

В системе высшего образования имеет место кардинальная смена образовательных парадигм. Осуществляется переход от знаниево-предметной (квалификационной) парадигмы к компетентностной.

Компетентностный подход меняет систему ценностей и характер взаимоотношений субъектов учебно-воспитательного процесса. Он предполагает наличие концепции образования, центрированной на студенте, внедрение инновационных образовательных технологий [3].

Одной из таких технологий является модульная технология, главная цель которой – создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения, «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса» [2, с. 36].

Анализ литературных источников показал, что в основе перестройки системы высшего образования лежат следующие принципы:

– *осознанной перспективы* («сделай себя сам»), согласно которому каждый индивид должен иметь возможность активно участвовать в собственном образовании. При этом знания автоматически станут востребуемыми, а не навязанными жесткими рамками учебных планов, усилятся мотивация обучения и эффективность усвоения знаний;

– *гибкости*, согласно которому содержание обучения и пути освоения знаний и приобретения профессиональных навыков соответствуют потребностям или уровню притязаний личности. Этим принципом обусловливается возможность существования многоуровневой системы высшего образования, изменения специализации или получения нескольких специальностей за период обучения;

– *динамичности*, связанный со способностью быстро реагировать при подготовке специалистов на изменения в экономике, в информационной системе в результате научно-технического прогресса;

– *индивидуального обучения*, реализация которого в педагогической практике приводит к возникновению между преподавателем и студентом атмосферы сотворчества, способствующей улучшению качества восприятия информации и выработке профессионального мастерства [5].

Рассмотренные принципы хорошо вписываются в технологию модульного обучения. Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б. Ф. Скинера и получают теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Расселла, Б. и М. Гольдшмид, К. Курха, Г. Оуенса. Толчком к внедрению модульных технологий обучения послужила конференция ЮНЕСКО, прошедшая в Париже в 1974 году, которая рекомендовала «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [5, с. 16].

Этим рекомендациям наилучшим образом отвечает модульное обучение, которое позволяет гибко строить содержание из блоков, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся, которые, в свою очередь, получают

возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе.

Модульное обучение, впитав динамику развития современных дидактических теорий, синтезировало в себе их особенности, что позволило более удачно сочетать различные подходы к отбору содержания, его представлению и способам организации учебного процесса. Это свидетельствует о преемственности модульного обучения по отношению к другим теориям и концепциям обучения.

Центральным понятием теории модульного обучения является понятие модуля. Модуль доступен, демократичен и позволяет сохранить целостность учебного материала и одновременно обеспечить его усвоение по отдельным структурным компонентам.

Специалисты в области модульного обучения, осуществив анализ разнообразных определений понятия «модуль», выделяют следующие его составляющие:

– модуль как пакет учебного материала, который охватывает одну концептуальную единицу;

– модуль как учебная единица, как блок информации, который включает в себя логически завершенную одну, две или более единиц учебного материала в рамках одной учебной дисциплины;

– модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, которая представляет набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности;

– модуль как набор учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности или специализации в процессе модульного обучения в рамках требований квалификационной характеристики;

– модуль как модульная программа профессионального обучения конкретной профессии [4].

Исследователи отмечают, что модульный подход к обучению позволяет разрабатывать более прогрессивные и эффективные педагогические технологии, поскольку использует элементы в контексте педагогики сотрудничества. Он гуманизирует процесс обучения и ведет к экономии времени обучения и затрат труда преподавателей.

Сущность модульного подхода к обучению, по мнению П. А. Юцявичене, состоит в том, что «обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [6, с. 56].

В качестве принципиальных отличий модульного от других видов обучения можно отметить, что содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных комплексах-модулях, одновременно явля-

ющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению; взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе, обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече; сама суть модульной технологии обучения требует неизбежного соблюдения паритетных, субъектно-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе.

Таким образом, модульный подход к обучению предполагает изменение целей, содержания обучения и способов управления познавательной деятельностью. По оценкам международных специалистов в области психологии образования модульный подход является самым существенным вкладом когнитивной психологии в педагогическую психологию.

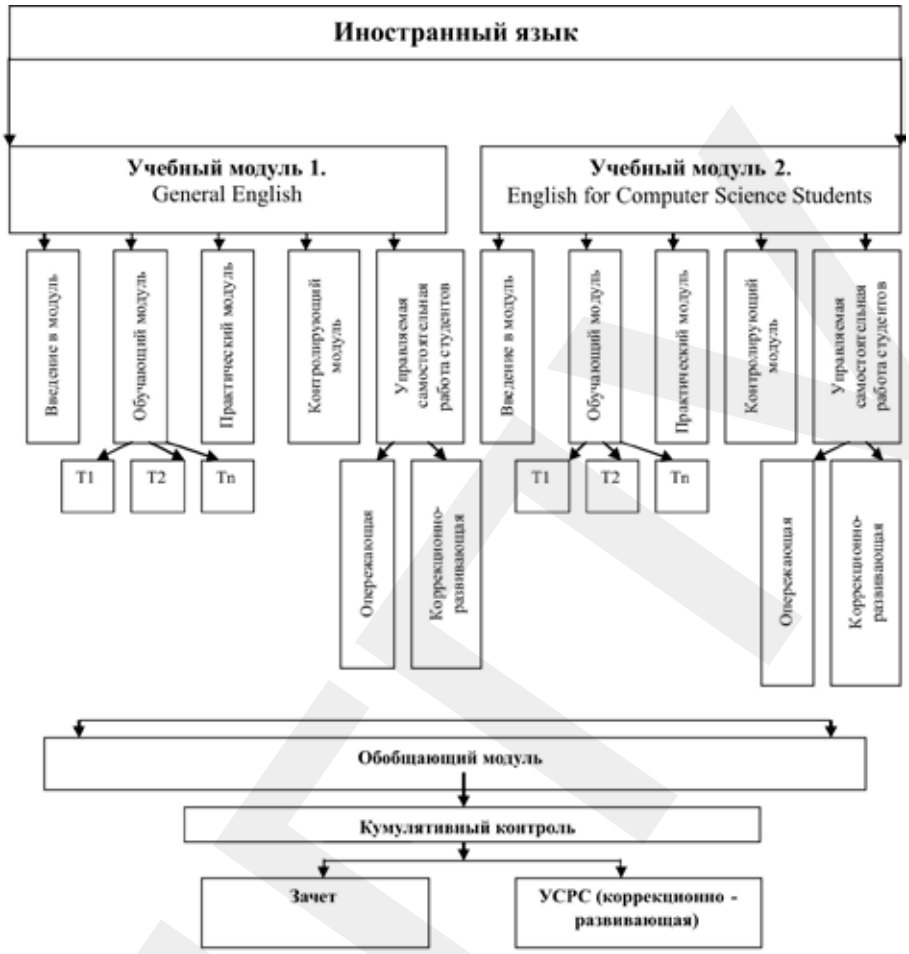
Несмотря на достаточную зрелость модульного обучения как в содержательном, так и в возрастном аспекте, до сих пор существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и в плане разработки системы форм и методов обучения.

Опираясь на определение, данное Н. В. Борисовой, мы рассматриваем модуль как автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля [1].

При отборе содержания курса по профессионально-ориентированному иностранному языку на кафедре иностранных языков Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С. П. Королева мы выделяем отдельные элементы содержания на уровне фактических знаний, языка, речи, а также фактического и содержательного материала. Каждый структурный элемент (модуль) программы по иностранному языку представляется нами как тематический раздел, посвященный одной из профессионально значимых для студентов технического вуза тем, с учетом конкретной специальности.

В рамках избираемого раздела мы выделяем темы для обсуждения или ситуации общения; затем составляем лексический каркас тем. Далее выделяется языковой или речевой материал для активного и пассивного усвоения и, наконец, отбирается литература и тексты, источники визуальной и информационной поддержки каждого элемента, в том числе ресурсы сети Интернет. Кроме того, каждый структурный элемент включает в себя целевую программу действий для студента; банк информации в виде темы по специальности на иностранном языке, содержащей необходимые для усвоения лексические единицы; ряд упражнений, способствующих успешному усвоению этих лексических единиц, и рекомендации по работе со структурным элементом; список дополнительной литературы и ссылки на сайты в сети Интернет, содержащие полезную дополнительную информацию.

Рассмотрим структуру модуля на примере дисциплины «Иностранный язык» для студентов 1 курса специальности «Информатика» (рисунок).



Структура модуля на примере дисциплины «Иностранный язык»: Tn – темы дисциплины; УСРС – управляемая самостоятельная работа студентов.

Исходя из содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» и в соответствии с рабочей программой по английскому языку для студентов 1 курса по специальности «Информатика», мы выделили два учебных модуля: учебный модуль 1 – “General English” и учебный модуль 2 – “English for Computer Science Students”. В структуру каждого учебного модуля входят следующие элементы: введение в модуль, обучающий модуль, контрольный модуль и блок управляемой самостоятельной работы студентов; причем все эти элементы имеют конкретные цели и содержат теоретическую информацию, для изложения которой, как правило, используется дедуктивный метод (от понятий к примерам и практическим действиям; задания-упражнения, которые требуют применения информации из модуля

для анализа конкретной практической деятельности обучающегося; краткие выводы по изложенному содержанию каждого раздела; способы оценки качества выполненной работы; библиографию.

Необходимость элемента «Введение в модуль» определяется принципами целостности и структурности, так как студент становится субъектом образовательного процесса только тогда, когда заранее будет знать о структуре и этапах изучения учебной дисциплины; именно в этом случае он утрачивает роль «ведомого» и получает возможность заранее готовиться к диалогу с преподавателем.

Обучающий модуль структурируется в соответствии с тематикой учебной дисциплины, при этом каждая тема должна обладать автономностью, относительной логической завершенностью в пределах целого. Практический модуль представляет собой совокупность практических упражнений, контролирующий модуль предполагает выявление качества и уровня знаний, практических умений и навыков в пределах учебного модуля.

Рассмотренная модель изучения учебной дисциплины основана на спиральном принципе изложения, предложенном американским психологом Дж. Брунером, и позволяет по мере необходимости усваивать материал с еще одной попытки; для этого в модели предусмотрены обобщающий модуль и кумулятивный контроль, включающий тестовые задания из всех изученных ранее учебных модулей.

По итогам изучения дисциплины возможны следующие варианты контроля: зачет или коррекционно-развивающие занятия, позволяющие ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях и навыках.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что применение модульной технологии при обучении иностранному языку студентов технических вузов в значительной мере способствует развитию коммуникативной компетентности и таких профессионально значимых качеств студентов как стремление постоянно обновлять специальные знания, умение мобильно принимать решения, обладание навыком решения нестандартных задач, созидательная направленность деятельности, творческая активность и автономность; а также способствует формированию готовности выпускников высших учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного общества.

Библиографический список

1. **Борисова, Н. В.** От традиционного через модульное к дистанционному образованию [Текст] / Н. В. Борисова. – М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.

2. **Вазина, К. Я.** Саморазвитие человека и модульное обучение [Текст] / К. Я. Вазина. – Н. Новгород, 1991. – 119 с.

3. **Лобанов, А. П.** Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода [Текст] / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. В. Карлионова // Высшая школа. – 2006. – № 5. – С. 33–36.

4. **Мескон, М. Х.** Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Мескон, М. А. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1992. – 704 с.

5. **Методологические** основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года) / http://www.msu.ru/innovation/nmo/metod.rtf;

6. **Юцявичене, П. А.** Принципы модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55–60.

7. **Евдокимова, Н. В.** Развитие способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 182–191.

8. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

9. **Вольф, Е. Н.** Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проетно-текстовой технологии [Текст] / Е. Н. Вольф // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 214–233.

10. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.

11. **Тавасиева, Б. А.** Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза [Текст] / Б. А. Тавасиева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 212–220.

12. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

УДК 378

Палюшкевич Юлия Владимировна

Аспирант кафедры педагогики Курганского государственного университета, temajul2007@rambler.ru, Курган

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Palushkevich Yulia Vladimirovna

Post-graduate student Kurgan State University, temajul2007@rambler.ru, Kurgan

INFORMATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF FORMING THE PEDAGOGICAL CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS

Ведущие парадигмы образования направлены на функционирование в учебно-воспитательном процессе школы специалиста с высоким уровнем сформированности педагогической культуры, как профессионально-значимого качества его личности. В системе высшего профессионального образо-

вание и ранее, и в настоящее время существует проблема формирования этого качества у студентов вуза. Разрешение данной проблемы ориентирует исследователей на поиск новых методов и средств организации данного процесса в ходе учебной и самостоятельной образовательной деятельности студентов.

На исследования педагогической культуры студентов оказывает влияние существующая в настоящее время потребность обновления сферы высшего профессионального образования, а именно, улучшение качества обучения и воспитания специалистов нового поколения информационного общества.

Знания, умения и опыт, накопленные человечеством передаются от поколения к поколению. При этом процесс передачи культуры не является простым овладением результатами предшествующей деятельности. Восприятие культуры личностью является индивидуальным и неавтоматическим действием, происходящим при наличии организованной системы воспитания и образования, которая основана на научном исследовании форм, методов, направлений и механизмов развития личности.

С началом разработки культурологического направления в философии, социологии, педагогики и психологии проводились исследования, посвященные профессиональной, педагогической, профессионально-педагогической и психолого-педагогической культуре личности.

Современный общетеоретический подход к изучению формирования профессионально-педагогической, в том числе педагогической культуры, содержится в трудах О. А. Абдуллиной [1], А. В. Барабанщикова, С. С. Муцынова [2], Е. В. Бондаревской [3], И. Е. Видт [4], И. Ф. Исаева [5], И. А. Колесниковой [6], Н. Б. Крыловой [7], В. А. Сластенина [8] и др.

Анализируя многочисленные подходы к рассмотрению феномена «педагогическая культура» можно выделить следующие общие моменты: 1) педагогическая культура исследователями рассматривается как качество личности педагога или как характеристика образовательного процесса; 2) педагогическая культура функционирует как подсистема общей культуры личности педагога; 3) педагогическая культура имеет свою структуру (состоит из совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов).

Опираясь на анализ приведенных определений понятия «педагогическая культура» можно сделать вывод, что она существует как часть общечеловеческой культуры, содержащей духовные и материальные ценности образования и воспитания, способы творческой деятельности, необходимые для становления личности и осуществления образовательно-воспитательного процесса, и как характеристика личностно-творческой педагогической позиции субъекта учебно-воспитательного процесса, которая объединяет ценности, принципы, цели, задачи и технологии педагогической деятельности, присвоенные на индивидуальном уровне.

В нашем исследовании методологическую основу составляют идеи культурологического подхода. Вслед за И. Ф. Исаевым, который обращается к определению структуры и содержания понятия «профессионально-педагогическая культура преподавателя» и Е. В. Бондаревской, которая исследует

технологию личностно-ориентированной педагогической культуры учителя, мы рассматриваем понятие «педагогическая культура студента вуза» как часть общечеловеческой культуры, которая является динамическим профессионально-важным качеством личности, отражающим:

1) ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности;

2) сформированность ключевых компетенций (социальной, коммуникативной, информационной, специальной, когнитивной);

3) творческую активность студента;

4) направленность личности на самореализацию в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, в педагогической культуре студента вуза можно выделить совокупность двух сторон: объективной и субъективной. Объективная сторона представляет социальную педагогическую культуру личности, функционирующей в обществе. Субъективная сторона представляет собой педагогическую культуру студента, осознанную им на личностном уровне как профессиональное качество необходимое будущему педагогу. Фундаментом взаимосвязи выступает профессионально-педагогическое образование студентов в вузе. Взаимосвязь объективной и субъективной сторон педагогической культуры студентов вуза определяется основными функциями общей культуры: аксиологической, культуротворческой, обогащающей, стимулирующей, развивающей, гуманистической, регулятивной, информационной и др.

Педагогическая культура студента вуза, как будущего педагога, функционирует как подсистема педагогической культуры общества и вид профессиональной культуры, в которой закреплены средства, приемы и механизмы получения новых объективных знаний о ценностях, принципах, целях, задачах и технологиях педагогической деятельности.

На базе педагогического факультета Курганского государственного университета проводится исследование по проблеме формирования педагогической культуры у студентов вуза. Одним из средств формирования педагогической культуры являются информационные технологии, которые находят применение во всех сферах деятельности человека, в том числе, и в образовании.

Процесс формирования педагогической культуры студентов вуза средствами информационных технологий включает в себя следующие направления и варианты использования информационных технологий:

1. Формирование компьютерной грамотности у студентов, как составляющей части педагогической культуры специалиста в сфере образования. В рамках данного направления компьютер, пакеты прикладных программ общего назначения и ресурсы сети Интернет используются в качестве объекта изучения.

2. Применение средств информационных технологий преподавателями педагогических дисциплин на занятиях со студентами. В рамках данного

направления компьютер, интерактивная дока, мультимедийный проектор, прикладные и специальные программы используются в качестве средств разработки и демонстрации презентаций на лекционных, семинарских и практических занятиях по педагогическим дисциплинам.

3. Использование новых информационных технологий в рамках курса по выбору «Педагогическая культура» и для самостоятельной образовательной деятельности студентов предполагает разработку специального программного обеспечения (электронные пособия, обучающие системы, справочники).

Первое направление организации процесса формирования педагогической культуры студентов вуза – формирование компьютерной грамотности – осуществляется в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования при изучении студентами первого и второго курсов специальностей 050711 – «Социальная педагогика» и 050502 – «Технология и предпринимательство» педагогического факультета Курганского государственного университета дисциплин «Информатика», «Специальные главы информатики» и «Информационные технологии».

Изучаемые студентами данных специальностей курсы «Информатика», «Специальные главы информатики» и «Информационные технологии» предназначены для:

– передачи необходимых теоретических знаний об устройстве компьютера, информационных процессах (сбор, хранение, передача и обработка информации), программных средствах, вычислительных сетях, основах алгоритмизации и программирования и т. д.;

– выработки практических умений использования пакетов прикладных программ общего назначения (текстовый процессор, табличный процессор, презентационная графика), языка программирования Pascal и языка разметки гипертекста HTML.

Для проведения практических занятий по дисциплинам «Информатика», «Специальные главы информатики» и «Информационные технологии» в рамках исследуемой проблемы формирования педагогической культуры у студентов вуза, разработаны методические рекомендации, включающие объяснения по выполнению процедур обработки информации с помощью программных средств, профессионально-ориентированные практические задания для выполнения на занятиях и для самостоятельной работы студентов. Профессионально-ориентированные задания содержат педагогические тексты; рисунки и схемы, описывающие педагогические ситуации и процессы; таблицы с результатами экспериментов, с целью построения на их основе диаграмм и знакомства с методами обработки и анализа результатов, которые используются в педагогических исследованиях; задания на создание презентаций по педагогической тематике, например, великие педагоги различных эпох, педагогические системы, методы обучения и воспитания и т. д.; анкеты, тесты по педагогике.

Выполнение студентами профессионально-ориентированных заданий, предложенных в методических рекомендациях для проведения практических занятий по дисциплинам «Информатика», «Специальные главы информатики» и «Информационные технологии» способствуют:

– освоению способов обработки информации различного типа с помощью компьютерных программных средств;

– организации целенаправленных действий по поиску, анализу, структурированию материала и его представлению в удобной форме;

– организации работы с учебной литературой по педагогике с целью выполнения заданий для самостоятельной работы;

– освоению процедур обработки педагогической информации (результаты экспериментов, методы их обработки, анализа и графического представления).

Результаты анкетирования студентов первых и вторых курсов специальностей 050711 – «Социальная педагогика» и 050502 – «Технология и предпринимательство» педагогического факультета Курганского государственного университета показали, что использование профессионально-ориентированных заданий на занятиях по дисциплинам «Информатика», «Специальные главы информатики» и «Информационные технологии» позволяет:

– организовать самостоятельную работу студентов по поиску, анализу и структурированию учебного материала по педагогике (43,4% респондентов);

– повысить интерес к изучению педагогических дисциплин (57,8% респондентов);

– освоить методы обработки и представления результатов педагогических экспериментов с помощью компьютерных программных средств (69,4% респондентов);

– освоить процедуры компьютерной обработки педагогической информации разного типа – текст, таблица, графика, звук (71,5% респондентов).

Второе направление организации процесса формирования педагогической культуры студентов вуза – использование информационных технологий преподавателями педагогических дисциплин на занятиях со студентами.

В ходе проведенного опроса студентов педагогического факультета Курганского государственного университета было выявлено, что применение информационных технологий на занятиях по педагогическим дисциплинам, по мнению респондентов, способствует:

– активизации внимания студентов в ходе лекции на основных положениях изучаемого материала (53% респондентов);

– лучшему усвоению учебного материала представленного в виде схем, таблиц, рисунков с применением анимации и звуковых эффектов (47% респондентов);

– развитию зрительной памяти (42% респондентов).

Одним из обстоятельств применения информационных технологий в процессе формирования педагогической культуры студентов является осна-

щение аудиторий компьютерными и интерактивными устройствами (компьютерная техника, интерактивные доски, ноутбуки, мультимедийные проекторы). Уровень оснащенности аудиторий педагогического факультета Курганского государственного университета интерактивными и компьютерными устройствами позволяет внедрять и целенаправленно использовать информационные технологии в процессе формирования педагогической культуры студентов вуза.

Другим обстоятельством является соответствующая подготовка преподавателей в области информационных технологий. Все респонденты, указывая на необходимость и целесообразность использования информационных технологий в учебном процессе вуза, следующим образом оценивают возможность их применения в процессе приобретения и контроля знаний по педагогическим дисциплинам: на лекционных занятиях – 3,5 балла, на семинарских занятиях – 4,2 балла, на практических занятиях – 3,7 балла, для организации самостоятельной работы студентов – 4,4 балла, для организации контроля промежуточного – 2,6 балла, для организации контроля итогового – 3,2 балла.

Опрос преподавателей педагогических дисциплин Курганского государственного университета показал, что более половины респондентов используют компьютер в качестве инструмента для набора и распечатки текста, таблиц, создания простых презентаций (без использования анимационных и звуковых эффектов). 17% из числа опрошенных используют ресурсы сети Интернет для поиска учебной информации по своим предметам. 66,5% используют компьютер и интерактивные доски на занятиях со студентами в качестве средства демонстрации презентаций, и только 12% из них знакомы с возможностями данного технического средства и стремятся их использовать в своей работе. При этом 25% из числа опрошенных оценивают уровень своей компьютерной подготовки как средний (набор текста, таблиц, схем с форматированием, работа в сети Интернет, создание анимированных презентаций, сканирование текста и рисунков, сохранение результатов на различных носителях информации), 40% – как удовлетворительный и 35% – как неудовлетворительный (испытывают сложности при работе с компьютером).

Для преодоления затруднений при работе с компьютером преподавателям педагогических дисциплин был предложен лабораторный практикум, основной целью которого является подготовка преподавателей к использованию информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности. Необходимым дополнением к этому практическому курсу служит электронное (аудиовизуальное) пособие, в котором представлен теоретический материал, описывающий возможности интегрированного пакета прикладных программ Microsoft Office, рассмотрены конкретные примеры работы с информацией, представлены видеоклипы, демонстрирующие процедуры работы с программами данного пакета. Электронное пособие представляет собой набор файлов в формате HTML, просматриваемых с помо-

щью программ браузеров, например, Internet Explorer. Данное пособие может быть использовано для самостоятельного изучения возможностей программ интегрированного пакета Microsoft Office.

Одним из направлений использования информационных технологий преподавателями педагогических дисциплин на занятиях со студентами является демонстрация презентационной графики, разработанной средствами программы интегрированного пакета Microsoft Office – Microsoft PowerPoint. Данное направление активно используется в ходе преподавания различных педагогических дисциплин, в частности «Истории педагогики и образования».

В рамках данной дисциплины разработаны презентации на следующие темы: «Воспитание в первобытном обществе», «Помпеи», «Средневековье», «Содержание трудового воспитания», «Россия – великая судьба» и другие.

Презентации «Воспитание в первобытном обществе», «Средневековье», «Содержание трудового воспитания» и другие содержат учебный материал, представленный в виде схем, таблиц и рисунков с применением анимационных эффектов.

Использование новых информационных технологий для самостоятельной образовательной деятельности студентов, как одно из направлений организации процесса формирования педагогической культуры, осуществляется следующими способами:

1) творческие задания для самостоятельного выполнения на определенную тему, которые реализуются студентами при подготовке к семинарским занятиям по педагогическим дисциплинам. Одним из требований является использование информационных технологий для наглядного представления материала подготовленных докладов;

2) создание базы электронных версий учебников, методических пособий, первоисточников по педагогике в формате PDF для самостоятельного изучения и подготовки к занятиям. В настоящее время база содержит порядка 200 отсканированных источников. Студенты имеют возможность работать с этой базой на семинарских и практических занятиях по педагогическим дисциплинам или записать файлы на компакт-диск и использовать для самостоятельной учебной деятельности.

3) создание электронного пособия для проведения курса по выбору «Педагогическая культура» или для самостоятельной работы студентов. Электронное пособие представляет собой набор файлов в формате HTML, которые содержат текст, таблицы, рисунки, анимацию, видеоклипы.

Содержание курса по выбору «Педагогическая культура» и электронного пособия направлено на формирование основных элементов педагогической культуры студентов вуза: профессионально-педагогической направленности личности и отношения к педагогическому труду; профессионально-значимых качеств личности; коммуникативных, организаторских, творческих, практических, информационных, диагностических умений и профессиональных знаний.

Анализ результатов эксперимента свидетельствует о том, что наибольший показатель прироста уровня сформированности педагогической культуры у студентов вуза наблюдается в том случае, если процесс формирования данного качества у студентов вуза организован по трем направлениям: 1) формирование компьютерной грамотности на основе профессионально-ориентированных заданий; 2) использование информационных технологий преподавателями педагогических дисциплин на занятиях со студентами; 3) применение информационных технологий в ходе проведения курса по выбору «Педагогическая культура» и для самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. **Абдуллина, О. А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст]: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. **Барабанщиков, А. В.** Педагогическая культура офицера. [Текст] / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – М.: Воениздат, 1985. – 159 с.

3. **Бондаревская, Е. В.** Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – с. 37–43.

4. **Видт, И. Е.** Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы [Текст] / И. Е. Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – с. 3–7.

5. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

6. **Колесникова, И. А.** Педагогическая праксиология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 256 с.

7. **Крылова, Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста [Текст]: методич. пособие для учителей / Н. Б. Крылова. – М.: Просвещение, 1990. – 150 с.

8. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 480 с.

9. **Заглядина, О. Н.** Формирование педагогической культуры будущего учителя математики [Текст] / О. Н. Заглядина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 67–75.

10. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

11. **Зайнутдинова, Л. Х.** Электронные учебные пособия для самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова, О. А. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 256– 264.

12. **Копеин, А. В.** Развитие информационно-образовательной среды вуза [Текст] / А. В. Копеин, Е. А. Пахомова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 264–275.

13. **Шипулин, Н. И.** Формирование информациооно-образовательной среды учебного заведения на основе проектной культуры [Текст] / Н. И. Шипулин,

С. А. Майдуров // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 275–281.

14. **Вольф, Е. И.** Дифференциально-индивидуальная траектория иноязычного образования экономистов на основе проектно-текстовой технологии [Текст] / Е. И. Вольф // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 214–223.

15. **Босикова, К. Н.** Условия повышения учебной активности студентов неязыковых специальностей средствами новых информационных технологий [Текст] / К. Н. Босикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 333–339.

16. **Зайнутдинова, Л. Х.** Формирование специальных инженерных компетенций средствами электронного практикума [Текст] / Л. Х. Зайнутдинова, В. Н. Миронов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 281–288.

17. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 87–105.

18. **Зелетдинова, Э. А.** Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

РАЗДЕЛ III
ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378.016: 811.161.1: 070

Приказчикова Ольга Александровна
Соискатель кафедры стилистики, риторики и культуры речи Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, barminskaya@mail.ru, Саранск

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ КУРСА «ЯЗЫК СМИ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

Prikazchikova Olga Aleksandrovna
Post-graduate student of chair of stylistics, rhetoric and speech culture of Mordovian State University of a name of N. P. Ogarev, barminskaya@mail.ru, Saransk

TO A QUESTION ABOUT THE CONTENT OF THE COURSE “LANGUAGE MEDIA: FUNCTIONAL ASPECTS” IN THE TRAINING OF FUTURE JOURNALISTS

Государственный образовательный стандарт в области подготовки будущих журналистов предполагает полноценную подготовку в области современного русского языка. Поуровневое изучение современного языка (фонетика, словообразование, лексика и фразеология, морфология, синтаксис) способствует формированию языковой компетенции будущих журналистов, позволяет детально рассмотреть и эффективнее усвоить достаточно объемный курс современного русского языка.

Но столь подробное изучение каждого уровня в отдельности не позволяет рассмотреть все многообразие языковых явлений в их взаимосвязи, то есть не обеспечивает функциональный подход к изучению языка.

Включение в государственный образовательный стандарт дисциплины «Язык СМИ: функциональный аспект» позволяет представить язык как систему, выполняющую различные функции.

Одной из основных задач изучения данной дисциплины является выработка квалифицированного отношения к изменениям, происходящим в языке СМИ.

Особую роль при решении данной задачи играет изучение изобразительно-выразительных средств языка с функциональной точки зрения. В нашей работе мы рассматриваем особенности изучения метафоры.

В русле когнитивной лингвистики происходит понимание метафоры как необходимого инструмента в познании действительности (Н. Д. Арутюнова,

В. Г. Гак, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, В. В. Петров, Г. Н. Скляревская, В. Н. Телия, В. Г. Харченко, А. П. Чудинов).

Основополагающим понятием когнитивной лингвистики является концепт. Концептуальная метафора – это языковая структура, представляющая опыт народа в метафорических образных моделях: эти модельные представления «возникают в результате взаимодействия человека с его культурным окружающим миром» [2; 3] язык как элемент окружающего мира показывает отношение к нему человека, и использование соответствующих языковых средств характеризует позицию человека по отношению к природе.

В Российской лингвистике теория концептуальной метафоры была представлена в виде теории метафорического моделирования [Баранов, Караулов 1991, 1994; Будаев, Чудинов 2006; Чудинов 2001, 2003].

Методика описания метафорических моделей в политической речи детально представлена в работах А. П. Чудинова *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000), Екатеринбург, 2001; Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации, Екатеринбург, 2003.*

Ученый выделяет шесть параметров, образующих метафорическую модель, и располагает их по степени детализации компонентов и их значений, входящих в сферу описываемой метафоры:

1) Исходная понятийная область;
2) Новая понятийная область;
3) Типовые для данной модели сценарии;
4) Относящиеся к данной модели фреймы;
5) Составляющие каждый фрейм типовые слоты;
6) Компонент, который связывает первичные и вторичные значения охватываемых данной моделью единиц.

Изучение метафор в соответствии с приведенной выше схемой позволяет выстроить ряд метафорических моделей актуальных для определенного временного промежутка, для определенной страны, социума внутри этой страны, а также выявить изменения , происходящие в языке современных СМИ.

Для будущих журналистов это особенно важно так, как «существование метафорических моделей в СМИ является своеобразным индикатором состояния общественного сознания» [1; 3].

В монографии А. П. Чудинова [4], посвященной анализу политической метафор российских СМИ периода 1999–2000 гг., показано, что метафорические модели, доминирующие в российских СМИ в последнее десятилетие XX в., характеризуются агрессивным прагматическим потенциалом (сферы-источники «Война», «Криминальный мир», «Болезнь», «Мир животных»).

Материалом для нашего исследования послужили около 50 метафорических выражений, взятых из статей газеты «Независимая газета» в период с осени 2008 по весну 2009 года. Результаты проведенного исследования показали, что при концептуализации современной России в СМИ метафоричес-

кая модель со сферой-источником «болезнь» так же остается актуальной. Согласно метафорической картине российских СМИ, Россия «заболевает» и страдает от экономического кризиса, который представляется как, чужеродный элемент в организме государства, или как некий вирус, поразивший государственную систему.

Н-р: *Однако одному серьезному разговору с народом она (власть) предпочла перманентную головную боль, а оперативному вмешательству – хомут завышенных обещаний.*

Зародившийся вирус экономического кризиса быстро расползался по миру. парализуя государства одно за другим, словно невидимая чума.

Официальные зимние каникулы решили не убирать, а оставить в виде карантина перед нависшей угрозой заражения экономическим кризисом.

Удалять вирус экономического кризиса придется уже не толкьо постоянными денежными вливаниями в зараженную экономику страны, но и, скорее всего, вырезанием тех статей бюджета, которые являются неоперабельными.

Множество метафор из военной сферы служит средством формирования образа коварного врага в период глобальных экономических потрясений.

Н-р.: *Мы живем в глобальном конфликте слов и выражений*

На саммите G20 выдвинуты две основные концепции борьбы с кризисом.

Пока Обама будет сражаться с Кризисом и очищать страну от следов его злодеяний, русский народ будет посмеиваться в бороду и выжидать, готовиться к прыжку из Стабильности в Неудержимое Развитие.

Ни один мировой финансовый институт не ждал столь жесткого наступления кризиса по всем фронтам.

Заметную долю в метафорической картине стала занимать природные метафоры.

Н-р.: *Российскую экономику накроет долговое цунами: многие малые и средние предприятия будут вынуждены объявить дефолт по долгам.*

Мы находимся в бушующем море кризиса и нет нам спасения даже на островке стабильности российской экономики.

Если же за страной-должницей негласно признается статус «черной дыры», никаких стимулов для развития национальной экономики у вождей не остается.

Как бы кризис нас вместе с нашими домами, машинами, мобильными телефонами, ноутбуками и путевками в жаркие страны не затянуло в «черную дыру».

Новая эпоха приносит новые метафоры, а соотношение метафорических моделей в дискурсе СМИ меняется вместе с мироощущением общества. Приведенные выше метафорические модели уже достаточно подробно были описаны в работах Э. В. Будаева, А. П. Чудинова.

К относительно новой метафорической модели мы относим модель «информационных технологий».

Очевидно, что быстрое распространение компьютерных технологий привело к возникновению новых жизненных реалий, и, соответственно, к образованию определенной концептосферы.

За основу образования данной метафорической модели мы взяли сферу-источник «информационные технологии» и вычленили в ней следующие фреймы (фреймы выделены полужирным, слоты – курсивом):

1. Информация – *(передача, хранение, обработка, способы передачи информации (аналоговый, цифровой), файл).*

2. Программа – *загрузка, перегрузка, перезагрузка, установка, обновление, удаление, юзер, вирус/антивирус).*

3. Развлечения – *(музыка, кино, игры, виртуальная реальность, игровое пространство, геймер).*

4. Интернет – *(электронная почта, социальная сеть, живой журнал, блог, смайл).*

5. Периферия – *(различные устройства, дополняющие работу компьютера).*

В каждом фрейме мы выделили слоты, или наименьшие компоненты внутри метафорической модели.

Так как описание и изучение данной метафорической модели только начинает зарождаться, то и выделенные нами фреймы и слоты внутри них могут расширяться.

Приведем примеры для некоторых фреймов.

Н-р.: *Рассуждая о «перезагрузке» отношений с США Лавров сказал следующее…*

Экономика России до сих пор существует в аналоговом формате, в то время, когда уже весь мир перешел на цифровое мышление.

Осуществить перезагрузку экономической системы невозможно без внедрение в неё антивирусных программ.

На нового директора завода все, начиная от простого рабочего и заканчивая главой области, возлагали самые большие надежды. Но, когда дошло дело до реформирования структуры завода, новый начальник оказался обыкновенным юзером.

Виртуальная реальность экономического кризиса оказалась вдруг и не такой уж виртуальной, а наши политик зарекомендовали себя неопытными геймерами.

Как видно из примеров, то новой понятийной сферой для данной метафорической модели являются следующие сферы:

1. Сфера взаимодействия двух государств, дипломатические отношения.
2. Сфера экономических отношений
3. Сфера социальных отношений.

Результаты проведенного лингвистического анализа актуальны для изучения с будущими журналистами курса «Язык СМИ: функциональный аспект». При этом целесообразно предложить студентам следующие задания:

1. Приведите примеры для следующих метафорических моделей: «Политика – спорт», «российская действительность – болезнь». Какую функцию выполняют данные метафоры?

2. В приведенных ниже примерах содержаться метафоры, образующие определенную метафорическую модель. Но метафора дана не полностью: отсутствует один компонент. Ваша задача состоит в том, чтобы восполнить этот компонент, воспользовавшись примерами в конце упражнения:

Российскую экономику накроет долговое _____: многие малые и средние предприятия будут вынуждены объявить дефолт по долгам и выплывать самостоятельно.

На саммите G20 выдвинуты две основные концепции _____ с кризисом.

Зародившийся _____ экономического кризиса быстро расползался по миру, парализуя государства одно за другим, словно невидимая чума.

Как бы кризис нас вместе с нашими домами, машинами, мобильными телефонами, ноутбуками и путевками в жаркие страны не затянуло в_____ .

Возможные варианты: вирус, болезнь, война, борьба, стратегия, цунами, одеяло, черная дыра, труба.

Попытайтесь определить какие метафорические модели создаются?

Можно также предложить студентам дополнить метафорическую модель «информационные технологии».

Это дает возможность формировать профессиональное общение к специфике речевого воздействия в СМИ – то есть, решать ещё одну важную задачу курса «Язык СМИ: функциональный аспект».

Библиографический список

1. **Будаев, Э. В.** Метафорическое моделирование современной политик [Текст] Э. В. Будаев // Язык и межкультурная коммуникация: Сборник статей I Международной конференции. 23 янв. 2007 г., г. Астрахань. Сост. О. Б. Смирнова. – Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2007. – С. 164–166.

2. **Иванова, Е. В.** Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе (на материале медийных текстов) [Текст]: автореф. дис. … канд. филолог. наук: 10.02.19 / Е. В. Иванова. – Челябинск, 2007. – 25 с.

3. **Независмая** газета – http://www.ng.ru/

4. **Чудинов, А. П.** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) [Текст]: монография / А. П. Чудинов. – УГПУ, Екатеринбург. 2002. – 238 с.

5. **Чудинов, А. П.** Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации [Текст]: монография / А. П. Чудинов. – УГПУ, Екатеринбург, 2003. – 248 с.

6. **Дорощук, Е. С.** Технологическое обеспечение компетентностного подхода в процессе обучения студентов-журналистов культуре творчества [Текст] / Е. С. Дорощук // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 104–113.

7. **Евдокимова. Н. В.** Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 182–191.

8. **Бирюкова, М. А.** Развитие способности к профессиональному общению на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций [Текст] / М. А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 231–238.

9. **Чернобров, А. А.** Лингвокультурологические, психолого-педагогические и социально-политические проблемы билингвизма [Текст] / А. А. Чернобров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 193–208.

10. **Черемисина. Н. А.** Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению [Текст] / Н. А. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 208–212.

11. **Матулевич, Т. Г.** Жанры научного функционального стиля в курсе английского языка [Текст] / Т. Г. Матулевич // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 180–195.

12. **Шевкун, А. В.** Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса [Текст] / А. В. Шевкун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 158–165.

13. **Салахутдинова, Е. С.** Культурологический подход к определению роли чтения в развитии личности [Текст] / Е. С. Салахутдинова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 208–214.

14. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.

РАЗДЕЛ IV
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37(075)

Лытнева Валентина Владимировна
Декан ДФО, ст. преподаватель кафедры социально-правовых дисциплин Северо-Кавказского института бизнеса, инженерных и информационных технологий, Lytnev-l@yandex.ru, Армавир

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Lytneva Valentina Vladimirovna
Post-graduate student North-Caucasian Institution of Business Engineering and Information Technologies, Lytnev-l@yandex.ru, Armavir

AKMEOLOGICAL APPROACH TO INDIVIDUALIZATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AS A FACTOR OF IMPROVEMENT THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS

Повышение качества профессиональной подготовки специалиста заключается в возможности создания условий для реализации творческого потенциала, посредством саморазвития и карьерного роста. В условиях вуза это возможно сделать посредством акмеологии.

Введенные в научный оборот Б. Г. Ананьевым [1] и Н. В. Кузьминой [2; 3] представления об акмеологии как новой науке открывает перед обществом, производством и образованием, конкретными людьми новые перспективы и предоставляет технологии повышения качества коллективной, групповой и индивидуальной деятельности.

Таким образом, акмеология проводит комплексные исследования процессов и способов осуществления различными специалистами профессиональной деятельности, синтезируя для этого достижения других наук о человеке, прежде всего философии, социологии, психологии, физиологии и педагогики, в целях изучения и анализа акме-форм, успешного и творческого профессионального мастерства и разработки технологий развития профессионализма.

Период достижения «акме» имеет как личностную, так и социальную детерминацию. Человек вступает в пору достижения максимальной продуктивности через раскрытие своих способностей, личностных качеств,

жизненного и профессионального опыта. В то же время, достижение «акме» возможно только посредством общественно значимой деятельности, реализация личностью запросов общества, культуры, профессии.

Современный этап развития российского общества характеризуется все большей открытостью внешнему миру. В экономике, культуре и других сферах деятельности все большее число граждан России вовлекается в реальный процесс общения с представителями иностранных государств как в процессе своей профессиональной деятельности, так и в целях удовлетворения своих духовных потребностей. Можно констатировать, что в настоящее время сформировался социальный заказ на глубокое знание иностранных языков гражданами России, который нашел свое отражение в требованиях к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы по направлению подготовки дипломированного специалиста государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Иностранный язык».

Интенсификация профессионального взаимодействия с зарубежными специалистами, обмен технологиями, возросший объем деловой переписки, «политехнизация» языка и потребность в обмене научной информацией между странами закономерно обусловили следующие процессы:

– актуализация проблемы обучения иностранным языкам будущих инженеров как одной из составляющих их профессиональной подготовки;

– превращение иностранного языка в техническом вузе в неотъемлемый компонент профессиональной подготовки специалиста; четкое определение конечных целей обучения специалистов на основе тесной взаимосвязи федерального и вузовского компонентов государственного образовательного стандарта;

– совершенствование системы языковой подготовки в техническом вузе по таким ее составляющим, как содержательная база языка (говорение, аудирование, чтение и письмо); информационная база, содержащая набор доступных зарубежных и отечественных материалов как общеобразовательного, страноведческого, научно-популярного, общетехнического, так и специализированного научного характера; материально-техническая база, позволяющая использовать разнообразные технические средства – от аудиовидеокассет, видеофильмов и компьютерных программ до глобальной телекоммуникационной сети.

Исследования показывают, что средством развития и совершенствования у студентов общеучебных умений и навыков в настоящее время является индивидуальная образовательная система. При такой системе необходим приоритет индивидуальности, самоценности студента как носителя субъективного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения.

Использование акмеологического подхода к индивидуализации обучения иностранному языку в современном высшем профессиональном образовании очень важно, т. к. он усиливает профессиональную мотивацию будущих

инженеров, стимулирует развитие их творческого потенциала, позволяет выявлять и использовать ресурсы личности для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Исследователь А. А. Деркач отмечает, что своеобразие и особенности акмеологического подхода к проблеме личностного становления специалистов заключаются в изучении динамики развивающейся личности, предполагающей выявление психологических механизмов усвоения и обогащения социально-профессионального опыта, становления эмоционально-ценностного восприятия целей профессиональной деятельности, формирование адекватных потребностей и мотивов деятельности [4].

У студентов с помощью акмеологического подхода к индивидуализации обучения иностранному языку необходимо выработать основы саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля, обеспечивает достижение состояния «акме». Однако для того, чтобы эти акмеологические факторы «сработали», необходимы сильные побудительные причины. Таковыми могут стать мотивы достижения. Задача преподавателя – помочь студентам в формировании их мотивов и потребностей.

Акмеологический подход к индивидуализации обучения будущих инженеров реализуется в умении студента учиться. Умение учиться – это способы организации индивидом своей деятельности по усвоению, это умения, содействующие усвоению, организующие его, но не составляющие сам процесс усвоения.

Многие педагоги отмечают, что учащиеся не умеют учиться, не могут думать. Современные исследования показывают, что студенты больше всего затрудняются в овладении навыками проблемного изложения, эвристической беседы, конструирования проблемных задач по предмету обучения, недостаточно отрабатываются требования к глубине знаний учащихся, трансформации общих дидактических целей в конкретные дидактические задачи развития и воспитания в процессе обучения.

При реализации акмеологического подхода к индивидуализации обучения необходима особая работа по выявлению субъективного опыта каждого учащегося, его социализация; должен быть контроль за складывающимися способами учебной работы; необходимо сотрудничество учащегося и преподавателя, направленного на обмен различного содержания опыта. Развитие учащегося как личности идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъективного опыта как важного источника индивидуального развития, учения как субъективной деятельности ученика, обеспечивающей познание.

Основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на базе овладения соответствующими знаниями и умениями. Поэтому в нашем исследовании мы отслеживали результаты обучения через организацию системы контроля, сбора, обработки информации, представляющей собой совокупность показателей для анализа, прогноза и

моделирования учебного процесса, направленного на достижение поставленных целей.

В процессе эксперимента осуществлялся постоянный текущий контроль изменений, происходящих в сознании и деятельности студентов. А также, проводилась промежуточная диагностика уровня индивидуального развития личности студента. В основу эксперимента были положены различные подходы к научению. Например, отобранный нами языковой и речевой материал прорабатывался преимущественно в коммуникативных упражнениях. Разговорные темы были нацелены на максимальное расширение и проблемную сконцентрированность. Обсуждение технических текстов по специальности строились на целевых занятиях, способствующих развитию умений обсуждать и анализировать прочитанное, а также извлекать профессионально значимую информацию.

На каждом этапе эксперимента мы проверяли эффективность применения акмеологического подхода к индивидуализации обучения иностранному языку будущих инженеров отдельно по выбранным нами компонентам. На каждого студента нами была заведена индивидуальная карта, в которой фиксировались показатели по каждому критерию, что позволяло наметить программу инивидуального обучения на последующий этап. Для этого нами были выделены уровни (низкий, удовлетворительный, достаточный, высокий) овладения студентом специальными иноязычными умениями определены и обоснованы показатели этих уровней ведущих к саморазвитию, что является необходимым профессиональным качеством будущего инженера. Таким образом мы получили следующие результаты: (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Средний показатель достижения уровней иноязычных знаний для всех контрольных групп

Контрольные группы	Уровень иноязычных знаний, %			
	низкий	удовлетв.	достаточный	высокий
До эксперимента	50,21	44,95	4,68	0
После эксперимента	39,55	50,13	8,18	2,15

Таблица 2

Средний показатель достижения уровней иноязычных знаний для всех экспериментальных групп

Экспериментальные группы	Уровень иноязычных знаний, %			
	низкий	удовлетв.	достаточный	высокий
До эксперимента	49,96	41,44	8,62	0
После эксперимента	20,92	38,58	30,19	10,27

Из табл. 1. следует, что в контрольных группах, обучающихся по общепринятой учебной программе показатели до и после эксперимента не слишком рознятся. В показателях «после эксперимента» виден определенный прогресс по достижению уровней иноязычных знаний.

В экспериментальных группах (табл. 2) показатели «после эксперимента» значительно выросли, и 10,27% студентов вышли на высокий уровень, по сравнению с 2,15% студентов в контрольных группах.

Рассмотрим динамику изменения показателей индивидуального развития иноязычных знаний на гистограмме (см. рис. 1 и 2).

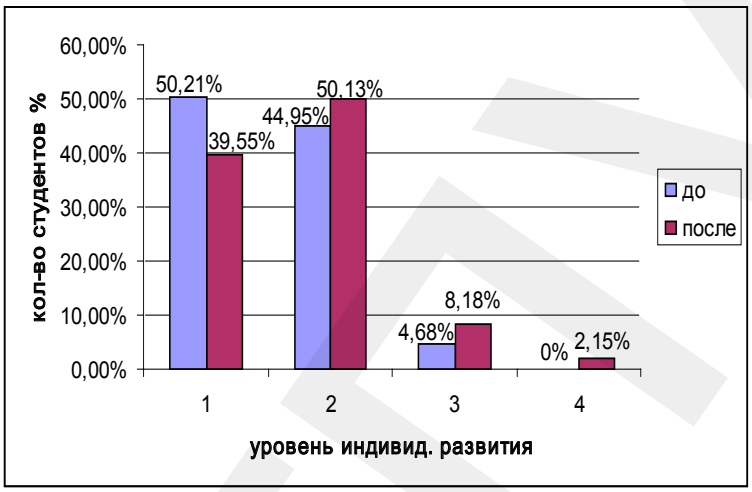


Рис. 1. **Показатели достижения уровней индивидуального развития у студентов в контрольных группах.**

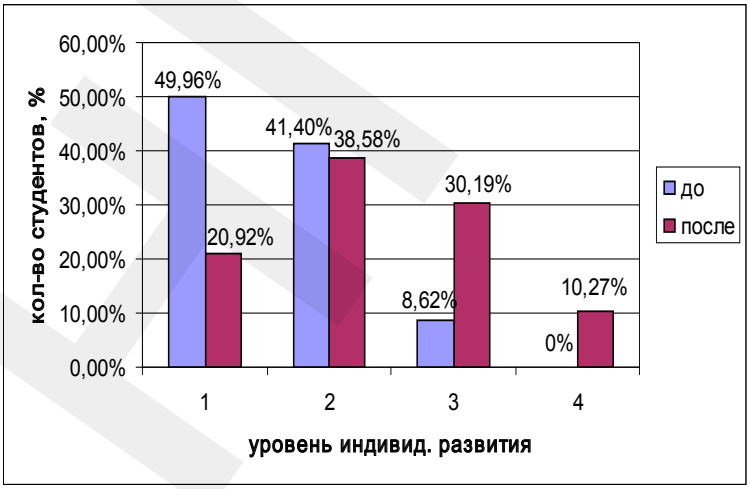


Рис. 2. **Показатели достижения уровней индивидуального развития у студентов в экспериментальных группах.**

Из рис. 1, 2 следует, что уровень индивидуального развития иноязычных знаний студентов в контрольной выборке по результатам итогового среза в среднем оказался намного ниже, чем в экспериментальной.

Анализируя полученные данные, можно сделать ряд выводов относительно сформированности компонентов индивидуального развития студентов. Применительно к изучению иностранного языка, в настоящее время имеется ряд подходов, обращенных к личности учащегося. Подход, при котором ведущей является личностнообразующая функция обучения, основывается на взаимосвязи между развитием личности и овладением предметом: через овладение иностранным языком – к развитию личности, от развития личности – к лучшему овладению иностранным языком.

Обобщенными показателями эффективности внедрения акмеологического подхода в процесс индивидуализации обучения будущих инженеров является творческий и самостоятельный характер учебной деятельности и акмеологическая ориентация их профессиональной деятельности. О сформированности акмеологической направленности обучения свидетельствует рост таких показателей, как знание содержания профессиональных ценностей, стремление к самостоятельности, к познавательной и интеллектуальной потребности в изучении иностранного языка в контексте мотивации профессиональной деятельности и профессионального саморазвития, а также элемента творческой самореализации в будущей профессии.

Результат обучения, выражается в способности применить полученные знания, приобретенные умения и навыки иноязычного общения по мере возникновения необходимости.

Из вышеизложенного следует, что, акмеологический подход к индивидуализации обучения будущих инженеров иностранному языку нацелен на формирование индивидуальности, диагностику и развитие знаний и умений в системе высшего профессионального образования, на определение возможностей и результатов через выяснение профпригодности, и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества.

В процессе личностного роста инженера, его самосовершенствования происходит целенаправленный самоанализ и корректировка профессионально значимых качеств личности, повышается ответственность за принимаемые решения, формируются умения прогноза результатов, умения выбора оптимальных программ действий. Таким образом акмеологическое развитие будущего инженера – это его целостное профессиональное развитие как специалиста, личности и духовно зрелого человека, рост его самосознания, творческий поиск самого себя, своего стиля, своих способностей, своей индивидуальной системы работы.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. [Текст] / Б. Г. Ананьев // Под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. –431 с.

2. **Кузьмина, Н. В.** Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки [Текст] / Н. В.Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 10 с.

3. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 117 с.

4. **Деркач, А. А.** Акмеология [Текст]: учебное пособие / А. А Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер,2003. – 256 с.

5. **Сергеев, О. Ю.** Развитие академической мобильности студентов отраслевых вузов средствами иностранного языка [Текст] / О. Ю. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 203–208.

6. **Евдокимова, Н. В.** Развитие познавательной способности при формировании многоязычной рецептивной компетенции [Текст] / Н. В. Евдокимова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 182–191.

7. **Тавасиева, Б. А.** Успешность освоения иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза [Текст] / Б. А. Тавасиева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 212–220.

8. **Ахметова, М. Н.** Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 87–105.

9. **Матулевич, Т. Г.** Жанры научного функционального стиля в курсе английского языка [Текст] / Т. Г. Матулевич // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 180–195.

10. **Каплина, С. Е.** Технология формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 154–165.

11. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

12. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

13. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

14. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

УДК 33

Махотин Дмитрий Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Российской международной академии туризма, dmi-mahotin@yandex.ru, Москва

Ильин Александр Борисович

Кандидат педагогических наук, докторант Российского государственного университета физической культуры, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПСИХОГЕНЕТИЧЕСКИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ТУРИСТСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)

Makhotin Dmitry Alexandrovich

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of pedagogy and psychology in the Russian International Academy for Tourism, dmi-mahotin@yandex.ru, Moscow

Iljin Alexander Borisovich

Candidate of pedagogical sciences, works for a Ph.D. in the Russian State University of Physical Culture, Moscow

BUILDING UP PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT PSYCHO-GENETIC INDICATORS IN THE PROCESS OF TECHNOLOGICAL TRAINING (MANAGEMENT AND TOURISM SPECIALITIES, AS AN EXAMPLE) ABSTRACT

Современное общество находится на постиндустриальном, технологическом этапе своего развития. Этот этап характеризуется высокой степенью технологизации всех сторон человеческой жизнедеятельности, в которых необходимо не только ориентироваться, но и жить вместе с ними – быстро овладевать необходимыми для личной жизни и профессиональной сферы деятельности технологиями, уметь их критически оценивать, управлять и проектировать новое в рамках действующих технологических процессов, уметь гибко и адекватно реагировать на изменения в технологической среде и т. п. Современный мир настолько пронизан технологиями, что, по мнению ряда ученых, человек общается исключительно с помощью технологий.

Технологическое образование или технологическая подготовка представляет собой специфический разрез образования, процесса подготовки человека к жизни, к предметно-практической деятельности.

Понятие «подготовки» употребляется применительно к прикладным задачам образования, когда «имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана» [11].

Технологическая подготовка определяет подготовку человека к овладению, созданию и реализации технологий как операционального компонента деятельности с целью жизнеобеспечения и развития общества и самого человека посредством активного труда и выражения технологического отношения к окружающей среде (действительности).

Технологическое подготовка определяет развитие науки и производства, возможность разработки инновационных технологий, уровень технологической культуры и технологической грамотности населения страны. Во многих странах с постиндустриальной экономикой технологическая подготовка реализуется как на уровне общего образования (пропедевтический уровень), так и на всех ступенях профессионального образования.

Социально-культурную основу технологической подготовки составляет технологическое знание во всем своем многообразии, которое человек накапливает с древнейших времен и использует в процессе реализации деятельности. А психологической основой технологической подготовки служат личностные качества, востребованные работодателями и необходимые специалисту для успешного выполнения профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки менеджера необходимо учитывать технологическую специфику его образования и профессионально важные качества личности, определяющие его способность к осуществлению профессиональной деятельности, а также его адаптивность к различным условиям работы и востребованность на рынке труда.

Целью технологической подготовки менеджера является овладение им современными технологиями деятельности (универсальными, управленческими, коммуникативными и др.), а также формирование технологической культуры, которая подразумевает высокий уровень сформированности управленческого мастерства (или компетентности) и развитое управленческое мышление.

Универсальными технологиями деятельности человека в современном мире, инвариантные предметной специфике профессиональной деятельности, служат проектирование, исследование и управление. В связи с этим можно говорить о том, что профессия менеджера достаточно универсальна, и процесс его профессиональной подготовки должен строиться на общей (методологической) основе с учетом специализации в какой-либо сфере хозяйственной деятельности.

Исследования психологических черт, качеств личности, которыми должен владеть менеджер, были достаточно популярными на протяжении всего двадцатого века. Основой этих исследований стало изучение специфики управленческого труда, который направлен на организацию деятельности других людей, т. е. фактически является «деятельностью по организации деятельностей» или метадеятельностью (метатехнологией) (А. В. Карпов, 2005 [6]). Целью управленческой деятельности является обеспечение эффективного существования определенной организационной системы, поэтому эффективный руководитель должен обладать, кроме

совокупности знаний, умений, технологий, также и рядом способностей, профессионально важными качествами личности.

Одной из наиболее известных, изучающих личностные характеристики работ, являются исследования Р. Стогдилла (Stogdill R. M., 1974), обобщившего более 3500 исследований других ученых. В результате сравнительно-частотного анализа им выделены следующие главные менеджерские качества: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижениям, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность [6].

В известном пособии английских специалистов по управлению М. Вудкока и Д. Френсиса (1991), предлагаются следующие личностные качества успешного менеджера: способность управлять собой, разумные личностные ценности, четкие личные цели, упор на постоянный личностный рост (самосовершенствование), навыки решать проблемы, изобретательность и способность к инновациям, высокая способность влиять на окружающих, способность руководить, умение обучать и развивать подчиненных, способность формировать и развивать эффективные рабочие группы [1].

К концу XX в. различные специалисты по менеджменту стали приходить к однозначности ряда основных личностных качеств менеджера. Это выразилось в появлении так называемой «большой пятерки» управленческих качеств. Данная пятифакторная модель подтверждается факторным анализом слов, обозначающих в естественном языке черты личности, т. е. люди разных культур, выделяют одинаковые личностные качества, которые играют важную приспособительную роль в процессе естественного отбора.

Эти качества представляют собой модель OCEAN (O – открытость к освоению нового опыта, C – сознательность, E – экстраверсия, A – доброжелательность, N – нейротизм или эмоциональная стабильность) [9].

Различные исследования личностных качеств менеджера, неразрывно связаны, со способностью человека использовать их в своей личной и профессиональной жизни, возможностью самореализации и достижения значимых целей, постоянного личностного роста.

Наиболее популярной моделью, связывающей эти компоненты личности, является модель самоактуализирующегося человека, описанная в трудах выдающегося гуманистического психолога А. Маслоу [8]. Основными характеристиками самоактуализации в соответствии с данной моделью являются: эмоциональная устойчивость; оптимизм; низкая тревожность; низкое чувство вины. А также эффективная оценка окружающих людей и действительности; способность к прогнозу будущего, не связывание его со своими, страхами и тревогами; восприятие себя, других, и мира со всеми слабостями и пороками, такими как есть, а не такими как хочется; простота и натуральность, в естественном проявлении внутренней жизни и поведения; непосредственность оценок; мотивация личностного роста, а не недостатка.

Именно эта модель была принята за основу для определения уровня развития личностных качеств студентов.

Исследование студентов, проводимое среди будущих менеджеров и специалистов по туризму, было направлено на изучение их личностных показателей, важных для профессиональной деятельности. На этой основе выстраивались индивидуальные траектории развития профессионально важных качеств личности (ПВК) с использованием психологических упражнений и тренингов, а также возможностей физической культуры.

При проведении исследования применялись анализ научной литературы; анкетирование студентов по проблеме адаптации к обучению в ВУЗе; личностные опросники Айзенка, Шмишека, Кэттелла, Томаса, Басса-Дарки; функциональные пробы оценки особенностей внимания, методики Мюнстерберга, Марищука, Шульте, Рисса, Аматуни (адаптация Вассермана в лаборатории психологии института им. В. М. Бехтерева), методика оценки типа внимания спортсменов (университет Рочестера, США); методика оценки особенностей памяти Лурия.

Всего было обследовано более 200 студентов Российской международной академии туризма младших курсов, обучающихся по специальностям «Менеджмент организации», «Управление персоналом», «Туризм», различным туристским специализациям (менеджмент туризма, менеджмент гостеприимства, менеджмент международного туризма и др.).

В процессе исследования было выявлено, что:

1. Многие студенты (около 60%) имеют низкую мотивацию учебной деятельности, которую они не всегда связывают с успешностью в жизни, продуктивной профессиональной деятельностью.

2. Примерно половина студентов (48%) показывают низкий уровень социальной адаптации, что проявляется в особенностях их поведения, общения, организации своего труда, учебной деятельности, решении насущных бытовых проблем.

3. Недостаточное развитие познавательных функций, например, таких как внимание, мышление, память, затрудняет восприятие учебного материала на лекциях, продуктивную работу с информацией, формирование профессионального тезауруса и т. д.

4. Характерным результатом исследования является факт, что студенты, потенциально представляющие собой кадровый ресурс, в том числе и управленческий, даже прослушав учебный курс, не уделяют должное внимание психологическим показателям, определяющим продуктивность деятельности менеджера, требующимся в личностном развитии ПВК. Тем более, когда речь идет о методах развития персональных психологических показателей. В том числе, при оценке и коррекции наследственных показателей.

В современной науке активно поднят вопрос о необходимости выделения в отдельный предмет, и соответственно преподавания отдельным курсом развитие психических процессов, навыков мышления, в том числе отражающих специфику профессиональной деятельности. Широко известными

примерами данного являются системы ТРИЗ (теория решения изобретательских задач Альтшуллера), CoRT (Cognitive Research Trust), программа из 60 уроков для непосредственного обучения мышлению как школьному предмету Э. Боно и др.

Профессионально важные качества личности, также требуют более пристального внимания, и целенаправленного развития в системе высшего профессионального образования, перед которым остро стоит задача целенаправленного формирования ПВК личности студентов, способных обеспечить успешность их будущей профессиональной деятельности.

Особенно актуально данное положение, в профессиональном образовании студентов с разными, в том числе генетически наследованными показателями личности.

Под психогенетическими личностными показателями в данном случае имеются в виду психологические показатели, наследованные от родителей и определяющие дефицитарные состояния личности студента. Подразумевается, что в идеальном состоянии личность имеет компенсированный характер, с нормальным развитием разных показателей. В первую очередь тех психологических показателей, которые определяют продуктивность во многих видах человеческой деятельности – оптимизм, эмоциональная устойчивость, ответственность, самодостаточность, естественность, мотивированность и др.

Одной из главных проблем формирования личности студентов является встраивание развивающих технологий в структуру учебного процесса. Практически на всех кафедрах высших учебных заведений структура учебного процесса имеет устоявшиеся формы, характеризуется устойчивостью учебных программ и дефицитом учебного времени, в рамках которого мало внимание уделяется развитию личностных качеств и компетенций студентов.

Целенаправленное формирование личности будущих менеджеров требует разрабатывать технологии развивающего типа, которые можно использовать в форме таких заданий и упражнений, которые отражают структуру учебной деятельности в разных предметных дисциплинах.

По мнению авторов, одним из возможных путей реализации данного подхода является использование возможностей физической культуры и физического воспитания.

Российская система массового физического воспитания, безусловно замечательная, является преемницей советской системы физкультуры и спорта и основана на практике оценки и развития физических кондиций – быстроты, силы, ловкости, выносливости, гибкости. Всего в системе министерства образования, признанными являются пять образовательным программ, при определенных достоинствах каждой. На практике обучение на уровне школьного образования проводится по четвертям: первая посвящена легкой атлетике, вторая – гимнастике, третья – лыжам, четвертая – подвижным играм. При переходе из класса в класс меняются лишь требования к нормам физических кондиций, и двигательных навыков. Вся существующая сис-

тема по существу была привязана и являлась средой, формирующей резерв спорта высших достижений.

Предполагается, что повышение физических кондиций ведет к повышению уровня здоровья. Между тем результаты оценок здоровья спортсменов высокого уровня позволяют говорить, что последние являются не самыми здоровыми людьми. Соответственно только развитие физических кондиций само по себе не является прямым путем к повышению уровня здоровья учащихся. Состояние здоровья Российских школьников, как отметил Президент РФ Д. А. Медведев, в послании Федеральному собранию 2008 г., является просто ужасающим. На входе в систему среднего образования соотношение здоровых детей к больным 80% к 20%, на выходе соотношение практически инвертируется.

Система физвоспитания в ВУЗах также отличается определенными сложившимися по разным причинам особенностями. В частности на конференциях специалистов физического воспитания в высших учебных заведениях, постоянно отмечается рост численности студентов специальных медицинских групп. Кроме того, несмотря на существующие общие программы и научно-методические подходы, на практике значительное влияние на структуру физического воспитания оказывают персональные предпочтения административно-управленческого персонала кафедр. Данное явление предоставляет как положительные возможности вариативности учебных программ, так и являет собой некоторые недостатки в связи с размыванием целевых функций физического воспитания, особенно в условиях демографического кризиса. Потери численности народа, за последние 20 лет уже сопоставимы с потерями России во время Великой Отечественной Войны, реально до миллиона человек в год.

Даже в медицинской науке принято положение, что дисгармония личности, возникающая на глубинном уровне, приводит к срыву в поведении и даже физическим болезням, которые проявляются нарушениями на глубинном – соматическом плане (Зилов В. Г., 2004). Соответственно болезнь человека можно излечить или существенно облегчить, осуществив структурную гармонизацию его личности (Гербер Р., 1997), К. Теппервайн (1996), У. Бер (1998) и др. показали, что практически у всех болезней есть язык психологических симптомов, устранив которые можно излечить или облегчить болезнь [10].

В связи с вышеизложенным, в высшем профессиональном образовании, авторам представляется актуальной переход от физкультуры кондиций к физкультуре, гармонизирующей личность, дающей возможность развивать и соответственно оценивать, профессионально важные качества личности в соответствии со спецификой профессиональной подготовки.

Теоретические основы данного подхода заключаются в следующих положениях. Специфика конкретного вида спорта оказывает значительное влияние на личность, психику, поведенческие проявления спортсменов (Ильин, А. Б., Гордон, С. М., 2002) [2–5].

Молодые люди, длительно занимающиеся циклическими видами спорта (плавание, гребля и др.), имеют более высокие, чем у других молодых людей, показатели устойчивости и самоконтроля.

Молодые люди, занимающиеся игровыми видами спорта (футбол, баскетбол и др.), имеют более высокие показатели, невротичности, чувствительности, проницательности, экзальтированности, оптимизма и коллективизма (у групповых видов).

Молодые люди, занимающиеся спортивными единоборствами (борьба, каратэ и др.), имеют более высокие показатели доминантности, смелости, самостоятельности, уверенности в себе.

Молодые люди, занимающиеся видами спорта, связанными с проявлением исполнительского мастерства (спортивные танцы, фигурное катание и др.), имеют более высокие показатели демонстративности и сексуальности.

Следует особо подчеркнуть, что данное положение согласуется с теорией деятельности А. Н. Леонтьева (1983).

В гомеопатии, которую основал Ф. С. Ганеман, используется принцип лечения подобного подобным в сверхмалых дозах. Степень разведения лекарства настолько велика, что можно говорить об информационном воздействии, без массопереноса химических веществ. Тот же принцип можно использовать для развития психологических показателей личности.

Если представители разных спортивных специализаций имеют психоличностные особенности, которые формируются в процессе длительных занятий данным видом спорта, то и наоборот физические упражнения, составляющие основу конкретного вида спорта, можно использовать для целенаправленного воспитания определенных ПВК личности.

Поэтому и является в настоящий период актуальным изменение программы физического воспитания студентов в направлении развития их личности, а не повышения физических кондиций. Как осуществить предлагаемое положение на практике?

Путем к этому может быть комплектация групп не по уровню физических кондиций или здоровья (основная, дополнительная, медицинская), а по уровню психологических показателей, требующих коррекции и развития.

Методика формирования личности студентов с разными психогенетическими показателями строится на сопоставлении индивидуального профиля психологических показателей личности с идеализированным профилем личности продуктивного самоактуализирующегося человека (по А. Маслоу [8]). Данная методика реализуется следующим образом:

– оценка дефицитарных показателей личности;

– обсуждение и сопоставление результатов изучения личности студента с идеализированной моделью продуктивного менеджера;

– выявление и доведение до сознания студента и его родителей показателей, которые можно целенаправленно развивать посредством физических упражнений;

– разработка индивидуальной программы, включающей психологические упражнения, в том числе и методы физического воспитания;

– комплектование групп физкультурно-педагогического развития;

– проведение групповых и индивидуальных занятий с учетом уровня развития профессионально важных качеств личности, физического развития и подготовленности студентов;

– осуществление контроля за показателями ПВК личности и их динамикой.

В качестве выводов авторы приводят следующие положения.

Развитию личностных качеств и компетенций студентов уделяется недостаточное внимание, вне зависимости от отраслевой принадлежности ВУЗа. Критика сложившегося положения, получила широкий общественный резонанс, и звучит со стороны ученых, политиков, общественных деятелей.

Структура учебного процесса в высших учебных заведениях, характеризующаяся устойчивостью учебных программ и дефицитом учебного времени, зачастую не ассимилирует новаторские учебные курсы.

Существует необходимость разработки технологий позволяющих логичным и естественным образом встраивать развитие профессионально важных качеств в существующую структуру учебного процесса ВУЗов. Непрофильные кафедры могут внести более значительный вклад в развитие ПВК студентов.

В физическом воспитании высшего профессионального образования, представляется актуальным переход от физкультуры кондиций к физкультуре, гармонизирующей личность, дающей возможность кадровому потенциалу России развивать профессионально важные качества личности в соответствии со спецификой профессиональной подготовки.

Путем к развитию ПВК в высших учебных заведениях может быть коррекция психогенетических показателей личности студентов, как главная целевая функция, в том числе физической культуры и спорта.

Библиографический список

1. **Вудкок, М.** Раскрепощенный менеджер. [Текст] / М. Вудкок, Д. Френсис. – М., 1991.

2. **Ильин, А. Б.** Оценка личности спортсменов разных специализаций и квалификаций [Текст] / А. Б. Ильин // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 2. – С. 24–28.

3. **Ильин, А. Б.** Использование физических упражнений для коррекции психического состояния и личности человека. [Текст] / А. Б. Ильин // Здоровье, обучение, воспитание детей и молодежи в XXI веке: Материалы Международного конгресса (Москва 12–14 мая 2004 г.). – М.: НЦЗД РАМН, 2004. – С. 437–439.

4. **Ильин, А. Б.** Физическое воспитание студентов с разными психогенетическими показателями [Текст] / А. Б. Ильин // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей вузов: Материалы научно-практической конференции, 3 апреля 2008 года / Под ред. А. В. Карасева, Е. А. Разумовского, В. А. Собины. – М.: ИНЭП, 2008, – 192 с.

5. **Ильин, А. Б.** Коррекция психофизического состояния школьников с разными психогенетическими показателями [Текст] / А. Б. Ильин // Аспекты соматического здоровья школьников: Материалы научно-практической конференции с международным участием / Состав. – Б. Н. Чумаков. – М.: МГПУ, 2009. – 85 с.

6. **Карпов, А. В.** Психология менеджмента [Текст]: учеб. пос. / А. В. Карпов. – М., 2005.

7. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 2005.

8. **Маслоу, А.** Мотивация и личность. [Текст] / А. Маслоу. – СПб., 1999.

9. **Первин, Л.** Психология личности: Теория и исследования. [Текст] / Л. Первин, О. Джон. – М., 2000.

10. **Тепервайн, К.** О чем хочет сказать твоя болезнь: язык симптомов; Пер. с нем. – М., 1996.

11. **Энциклопедия** профессионального образования: В 3-х т. Т. 2. [Текст] / Под. ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 272 с.

12. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

13. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

14. **Макашина, И. И.** Совершенствования процесса подготовки менеджеров для морского торгового флота [Текст] / И. И. Макашина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 146–154.

15. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

16. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. –С. 49–75.

17. **Макашина, И. И.** Морфологическая структура образования будущих менеджеров морского торгового флота [Текст] / И. И. Макашина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 162–172.

18. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

19. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

20. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.

УДК 37.013

Решетникова Надежда Николаевна
Аспирант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», reshetnikovann@rambler.ru, Кемерово

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Reshetnikova Nadezhda Nikolaevna
The post-graduate student of interuniversity chair of the general and high school pedagogics of the Kemerovo state university, reshetnikovann@rambler.ru, Kemerovo

PHENOMENON OF PERSONAL POTENTIAL IN ASPECT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Современное общество характеризуется постоянной динамикой всех уровней человеческой деятельности, усложнением взаимосвязей и взаимоотношений между ними. В этих условиях успешность деятельности отдельного человека во все возрастающей степени зависит от эффективности использования имеющихся у него ресурсов. Процесс накопления ресурсов обеспечивается системным развитием свойств личности, составляющих личностный потенциал человека. Личность, максимально развивающая свои задатки, стремящаяся к достижению поставленных перед собой целей, обладающая «внутренним ресурсом» является наиболее значимой для общества.

Одним из оптимальных возрастных периодов для создания условий личностного роста и развития индивида является подростковый или юношеский возраст, т. к. данному возрасту свойственна активизация многих внутренних потенций: потребности в профессиональном самоопределении, способности к профессиональному саморазвитию, овладение средствами профессиональной самореализации и другое. Кроме того, в данные период происходит определение дальнейших жизненных целей и планов, а также вовлечение молодежи в различные социальные институты.

Таким образом, проблема выбора профессиональной деятельности и профессионального самоопределения в целом, возникает в определенный момент у каждого представителя молодого поколения. Как правило, этот шаг приходится на момент окончания среднего учебного заведения и поступления в учреждение профессионального образования.

Занятия учебно–профессиональной деятельностью максимально благоприятствуют возможности обретения профессиональной идентичности. Кроме того, в период обучения осваивается новая система ценностей, знания, умения и навыки, а также развиваются профессиональные и личные качества. Одним из факторов успешности прохождения данного процесса является развитие личностного потенциала.

Однако один из главных институтов социализации личности на данном этапе – образование – ориентировано лишь на передачу знаний. В рамках новой парадигмы образовательный процесс не способен отвечать запросам современности и создавать условия для реализации внутренней сущности индивида. В настоящий момент перед системой образования встает проблема осмысления сложившейся ситуации, а также поиск способов ее решения.

Существует крайняя необходимость разработки научных знаний о резервах и ресурсах человеческого развития в процессе профессионального самоопределения, об истинных потенциалах этого развития, еще крайне недостаточно использующихся обществом.

В этой связи особую актуальность сегодня приобретает вопрос развития свойств личности, составляющих личностный потенциал, в период выбора профессиональной деятельности и профессионального самоопределения в целом, а также реализации внутренних ресурсов личности в социуме и профессиональной деятельности.

Феномен личностного потенциала на современном этапе его исследования описывается весьма неоднозначно, поэтому сегодня сказать точно что–либо о его атрибутивных и процессуальных характеристиках, о его генезисе затруднительно.

Понятие личностного потенциала является новым в науке в отличие от исходного термина «потенциал». Исследование категорий возможности и действительности было начато еще греческими философами. В частности Аристотель различает бытие в возможности (потенции) и актуальное бытие. С одной стороны, он характеризует возможность как способность что-то делать, или на что-то оказывать воздействие и с другой – это понятие служит для выражения «данности в невыявленном виде». Таким образом, все «роды сущего существуют либо в потенции, либо актуально» [1, с. 426], а проблема перехода возможности в действительность связывается с проблемой движения и развития.

Дальнейший шаг в разработке категорий возможности и действительности был сделан Гегелем. Он связывает возможность и действительность через момент необходимости осуществления возможности. При этом сами возможности находятся в действительности в скрытом, латентном состоянии, выступают внутренней стороной действительности [3]. Таким образом, потенция выступает как недействующая возможность, способная стать реальностью в определенных условиях и при определенных ресурсах, а переход возможности в реальность есть процесс актуализации потенции.

Кроме данного подхода в философии действительность рассматривается и в узком смысле слова как противоположном понятию возможности.

Необходимо отметить, что понятие потенциала личности лежит также в основе многих социально–философский подходов к воспитанию человека (Р. Декарт, И. Кант, М. Хайдеггер, Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили, В. В. Розанов, С. Л. Франк и другие).

Категории возможности и действительности в психологии и педагогике имеют свои специфические особенности, которые связаны, прежде всего, с тем, что процесс превращения возможности в действительность всегда опосредован самим человеком, находящимся в определенных социальных условиях. Мера превращения объективных возможностей в субъективные возможности личности зависит от деятельности и активности самой личности. Объективные возможности должны быть превращены в субъективные возможности личности, которые затем, реализуясь в жизнедеятельности, превращаются в объективированные процессы, выражающиеся в новых результатах и достижениях.

Взаимосвязь возможности и действительности в психологии личности раскрывается через связь категорий потенциального и актуального. Разные стороны потенциального психического получили свое закрепление в понятиях задатков, природных предпосылок, «зоны ближайшего развития», психологической готовности, психологических резервов и ресурсов. Уже в содержании этих понятий отражены важные характеристики взаимосвязи потенциального и актуального: потенциальное не есть нечто скрытое, никак не обнаруживающее себя; оно проявляется, но лишь эпизодически, в нестойких и изменчивых формах.

Под потенциальным в самом общем виде понимаются такие свойства, возможности личности, которые могут осуществиться и стать реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, как сложное системное образование, которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности.

При этом личностный потенциал представляет собой устойчивую совокупность личных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обуславливающих его способность (возможность) к оптимальному осуществлению деятельности. Используемое в этом плане понятие «потенциал» фактически принимает значение близкого ему понятия «ресурс», от которого зависит успешное решение тех или иных задач.

Проблема потенциальных возможностей личности и их реализации в той или иной мере затрагивалась в работах С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева. У них можно найти такие категории, как «актуальная способность», «актуальная ситуация», «актуальные и потенциальные характеристики человека».

Важнейшая функция сферы потенциального в развитии личности, служащая источником смыслообразования, временной перспективы отмечалась также А. Н. Леонтьевым, Л. И. Божович, Е. М. Борисовой. Понятие потенций применительно к психике в целом использовалось Б. Ф. Ломовым, который в связи с этим ставил вопрос о возможностях человеческой психики как ее еще не использованных резервах, способных актуализироваться под влиянием определенных условий.

В. Н. Марков, рассматривая потенциал как психологический феномен, интегрально описывает феномены мотивов и способностей. Способности индивида отражают в этом случае уже реализованный потенциал, а мотивация личности определяет дальнейшие перспективы развития потенциала (нереализованная часть потенциала) [9]. Данный подход основывается на концепции Л. С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития. Зона актуального развития, таким образом, – это текущий уровень развития способностей и новообразований индивида, тогда как зона ближайшего развития выступает как потенциал развития, зона возможного роста.

Однако само понятие личностного потенциала появилось в науке относительно недавно. Термин «личностный потенциал» вводит Д. А. Леонтьев и определяет его как базовую индивидуальную характеристику, стержень личности. Согласно Д. А. Леонтьеву «личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, который отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни» [7, с. 56].

Необходимо отметить, что в направлениях западных психологов проблема личностного потенциала рассматривается в другом аспекте. В частности, К. Петерсон и М. Селигман рассматривают его как интеграцию личных достоинств – сил характера и базовых добродетелей. В качестве добродетелей рассматриваются те ценности, которые признаются основополагающими и безусловными во всех культурах и обществах: мудрость, смелость, гуманность, социальность, умеренность и духовность. Конкретизируют базовые добродетели ценные личностные черты, или силы характера – компоненты более низкого уровня. Комплекс личностных черт и базовых добродетелей рассматривается как ресурс личности или личностный потенциал [14].

В педагогическом контексте потенциал личности, как правило, представляет собой характеристику, заключающуюся в совокупности врожденных и приобретенных способностей субъекта, которые определяют норму его возможного реагирования на социальные или педагогические условия. Кроме того, потенциал личности реализуется только в деятельности. В частности, К. А. Абульханова-Славская, В. А. Сластенин, Г. А. Лаптев и другие исследователи связывают раскрытие потенциала личности с механизмом саморазвития. Подчеркивается, что основной потенциал саморазвития человека заложен, прежде всего, в индивидуальности каждого.

Работы М. С. Когана, Л. А. Зеленова, О. Л. Краевой [5; 6] позволяют вычленить в структуре личностного потенциала человека, включающего всю иерархию потенциалов, некий инвариант, образующий ядро, стержень личности. М. С. Коган определяет его как «синтез гносеологического, аксиологического, коммуникативного, художественного потенциалов» [5, с. 12].

Анализ научной литературы по проблеме личностного потенциала показывает, что его сущность, структура и условия развития у различных авторов

трактуются по-разному как с точки зрения понятийных, так и деятельностно-сущностных основ. Согласно основным подходам к понятию личностного потенциала его можно рассматривать как:

– интегральную характеристику уровня личностной зрелости;

– аксиологический потенциал;

– динамику личностного развития;

– интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении человека к миру;

– характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в самоактуализации.

Кроме того, согласно большинству научных исследований, личностный потенциал проявляется в окружающей среде, т. е. в обществе. Следовательно, потенциал отдельно взятой личности становится социально значимым лишь посредством самореализации. Раскрытие потенциала личности зависит от активности личности (самореализации потенциальных возможностей), важными слагаемыми которой являются не только задатки и способности, но и мотивы (осознаваемые причины активности, цели деятельности).

В связи с вышесказанным высокую актуальность приобретает вопрос соотношения понятий «личностный потенциал» и «самореализация», а также такой категории как «самоактуализация», которые многими авторами часто определяются через отношение к профессии и обучению.

Самоактуализация, как правило, определяется как высшая форма саморазвития, включающая в себя такие формы развития как самосовершенствование и самоутверждение.

В рамках теории самоактуализации А. Маслоу определяет ее как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т. п.» [10, с. 57]. Кроме того, данная категория рассматривается в системе человеческой мотивации. Различаются два уровня потребностей: базовые (физиологические, потребности в безопасности, в принадлежности и причастности) и метапотребности (эстетические, познавательные, потребность в реализации собственных возможностей). От природы в каждом человеке заложены потенциальные возможности для самосовершенствования, актуализация которых является одной из высших метапотребностей человека. А. Маслоу определяет самоактуализацию как «тенденцию актуализировать то, что содержится в качестве потенции» [10, с. 58]. Следовательно, самоактуализация выступает как процесс последовательного удовлетворения все более высоких потребностей. Однако данный процесс раскрывается лишь при наличии профессиональной активности. Он делает вывод о том, что «... самоактуализирующиеся люди все без исключения вовлечены в какое-то дело» [10, с. 60].

Этот подход близок к пониманию самореализации В. Франкла, который обозначает ее как «трансценденцию», т. е. направленность человека на самоосуществление через определенные внешние, социальные отношения, высшие смыслы существования. К. Роджерс в рассмотрении данного

вопроса делает акцент на значимости процесса самоактуализации, ее внутренней обусловленности, рассматривая как «тенденцию двигаться вперед к зрелости» [12, с. 222–224].

Таким образом, в работах западных исследователей основополагающая идея заключается в том, что осознанное стремление к максимально возможному раскрытию личностного потенциала является необходимым фактором полноценного развития человека. Данное развитие возможно лишь посредством самоактуализации.

В отечественной педагогике и психологии понятие самоактуализации является одним из ключевых. В частности, П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман и М. Г. Гарунов видят в ней потенциальные возможности человека, которые могут проявиться и реализоваться лишь при конструктивной самоорганизации своей деятельности [11, с. 112–114]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев сводят самоактуализацию к понятию самости, а вернее, ее осознанию [13]. Кроме перечисленных, существуют научные направления, в которых самоактуализация рассмотрена как форма самореализации.

Современная трактовка идеи самореализации берет свое начало в гуманистической психологии, а именно в работах А. Адлера, который использует термины «самореализация» и «самоактуализация» как взаимозаменяемые. Впоследствии этот подход нашел отражение в концепциях К. Хорни, А. Маслоу, Ф. Перлза и других. В основе всех этих теорий в основе самореализации лежат потребности роста и самосовершенствования. Поэтому и термин «самореализация» (self-realization) часто является синонимом «реализации собственных возможностей» (self-fullfillment).

В отечественной науке самореализация рассматривается в различных аспектах: посредством личностного сознания и самосознания (С. Л. Рубинштейн), как система развития «Я» (И. С. Кон, А. В. Петровский), динамика развития личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова), через социальную сущность процесса реализации личностного потенциала (Л. А. Коростылева). На основании обобщения этих определений Н. Я. Канторович сделал предположение о том, что «самореализация – это «самоосуществление» творческой сущности личности в процессе самодеятельности» [4, с. 41].

Обобщая подходы к изучению феноменов самореализации, самоактуализации можно отметить, что в работах многих исследователей данные термины идентифицируются, тогда как в отечественной науке эти понятия, как правило, разводят. По мнению Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской термин «самореализация» является более общим по отношению к понятиям «самоактуализация», «самоутверждение» и другим, близким по значению понятиям [8]. Можно отметить, что различия в интерпретации данных терминов связаны с разными акцентами: на субъективном (внутреннем) или объективном (внешнем) плане существования личности. В этом смысле самоактуализация отражает данный процесс в большей степени во внутреннем

плане личности, а самореализация – во внешнем. Кроме того, самореализация осмысливается через категорию деятельности и носит предметный характер.

Можно сделать вывод о том, что в большинстве научных подходов представление о развитии человека посредством самореализации и самоактуализации связывается с раскрытием имеющегося у человека внутреннего потенциала. При этом, чем выше личностный потенциал тем более гармонично взаимодействие человека с окружающим миром, тем больше возможностей для реализации собственных возможностей и личностного роста. Однако исследовать личностный потенциал и дать оценку его развитию крайне сложно. В данном случае оперировать количественными параметрами крайне проблематично. Некоторые авторы делают попытку найти составляющие личностного потенциала, выделяя в структуре данной категории личностный ресурс (адаптивный потенциал) и уровень личностного развития [2].

На основании этого основными отличительные чертами субъекта, имеющего высокий уровень развития личностного потенциала можно считать:

– самореализованность в социальной действительности;
– жизнестойкость в повседневной жизни;
– открытость профессиональным переменам;
– высокий уровень личностной зрелости.

Необходимо сделать акцент на том, что в зависимости от научного подхода, данные критерии могут изменяться или менять свое содержание.

Таким образом, личностный потенциал выступает как система свойств и возможностей, составляющих основу личностного и профессионального развития человека, возможных достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности и в развитии личности. В данном случае, он по своей психологической структуре близок к понятию самоактуализации личности. При этом вся совокупность свойств, актуальных и действительных, разворачивается в рамках профессионального и личностного самоопределения.

Следовательно, личностный потенциал выступает как фактор успешности в реализации профессиональных планов и профессионального самоопределения в целом.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что личностный потенциал не только отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, но и является важным фактором профессионального самоопределения личности, а возможно, и представляет собой исходный базис для реализации данного процесса на протяжении всей профессиональной жизни.

Библиографический список

1. **Аристотель.** О душе. / Соч. в 4-х томах, Т. 1. [Текст] / Аристотель // Пер. П. С. Попова, испр. и доп. М. И. Иткиным с прим. А. В. Сагадеева. – М.: Мысль, 1976. – 488 с.

2. **Величко, С. В.** Роль личностного потенциала в процессах социальной реадаптации [Текст] / С. В. Величко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы: материалы международной научно – практической конференции (март 2007 г.) / Под ред. Н. А. Коваль. – Тамбов: Издательство ТГРУ, 2007. – С. 126–130.

3. **Гегель, Г. В. Ф.** Наука логики [Текст] / Г. В. Ф. Гегель. – Спб.: Наука, 1997. – 436 с.

4. **Канторович, Н. Я.** Подготовка будущего учителя начальной школы к самореализации в профессиональной деятельности [Текст]: монография / Н. Я. Канторович. – М.: Институт общего среднего образования РАО. – Новокузнецк: КузГПА, 2003. – 282 с.

5. **Коган, М. С.** Философская теория ценности [Текст] / М. С. Коган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.

6. **Краева, О. Л.** Социально-философский анализ потенциала человека [Текст]: автореф. дис. … д–ра. философ. наук: 13.00.01, Н-Новгород, 1999. – 46 с.

7. **Леонтьев, Д. А.** Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации [Текст] / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1. / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.

8. **Личность:** внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды [Текст] / Сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Спб.: Институт образования взрослых, 1996. – 175 с.

9. **Марков, В. Н.** Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка [Текст] / В. Н. Марков. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.

10. **Маслоу, А. Г.** Дальние пределы человеческой психики [Текст] / Пер. А. М. Татлыбаевой. – Спб.: Евразия, 1999. – 432 с.

11. **Пидкасистый, П. И.** Психолого–дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 139 с.

12. **Роджерс, К.** К науке о личности [Текст] / К. Роджерс // История зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1986. – С. 200–230.

13. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 304 с.

14. **Фейдимен, Дж.** Мотивация и личность [Текст] / Дж. Фейдимен, Р. Фригер. – М.: Пресс, 1999. – 164 с.

15. **Петрова, Л. Е.** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л. Е. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. –№ 1. – С. 337–344.

РАЗДЕЛ V
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378. 147: 811. 161. 1

Примм Ирина Рудольфовна
Аспирант третьего курса Кузбасской педагогической академии, заместитель директора по научно-методической работе НМОУ «Гимназия №17», gimn_17@mail.ru, Новокузнецк

УЧИМСЯ СОЗДАВАТЬ ПОЛИКОДОВЫЙ ОТВЕТ ПО ПРЕДМЕТУ: ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОГРАММЫ ОПЫТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Primm Irina Rudolfovna
Third year post-graduate student of Kuzbass Pedagogical Academy, assistant director on scientific and methodical work, Municipal Educational Institution, gymnasium number 17, gimn_17@mail.ru, city of Novokuznetsk

LEARNING TO CREATE POLYCODE ANSWER TO THE SUBJECT: PRESENTATION OF EXPERIMENTAL TEACHING PROGRAM

Проблема коммуникативной культуры учащихся является одной из наиболее значимых в современной лингвистике и методике. Это связано, прежде всего, с тем, что коммуникативная культура школьника служит основой для формирования профессиональной коммуникативной культуры личности. При этом понятие «коммуникативная культура учащегося» не исчерпывается соблюдением правил и норм речи, а предусматривает знание специфики учебных ситуаций, владение жанрами научно-учебного общения, умение организовывать эффективное речевое взаимодействие как с одноклассниками, так и с учителем.

Знание законов функционирования и построения учебно-научных жанров (статьи, конспекта, реферата, обзора, рецензии, аннотации, реферативного сообщения, доклада, устного ответа) – важнейшее условие успешности учебного общения, оно способствует лучшему усвоению информации, развивает связную речь аргументативного типа, учит общению с аудиторией, прививает навыки работы с различными источниками информации.

Вместе с тем нужно учитывать, что современная научно-учебная коммуникация требует от учащихся и педагогов **новых форм** проверки знаний, которые, с одной стороны, позволяют осуществить контроль за усвоением учебного материала, с другой, – продемонстрировать полученные знания и

умения. В качестве такой эффективной формы может выступать поликодовый ответ по предмету (далее – ПО). Под таким ответом мы понимаем индивидуальное развернутое высказывание учащегося, в котором вербальный компонент сочетается с иконическим или графическим.

ПО встречается на уроках, предусматривающих семиотическое разнообразие учебной речи, и нередко строится на основе наглядности, которая делает научную информацию доступной для восприятия школьников и акцентирует их внимание на наиболее важных частях высказывания. Использование наглядности имеет особое значение для развития связной речи. В частности, «один из ведущих речевых механизмов – долговременная память – предполагает систематическое накопление элементов отбора, обогащение словаря учащихся и формирование способности производить отбор слов, адекватных, соответствующих теме и замыслу высказывания» [1; 9]. Наличие в структуре ответа поликодовой составляющей облегчает развитие этого сложного механизма, стимулирует поиск наиболее точных языковых средств.

Можно ли утверждать, что современные ученики готовы к созданию ПО? Для того чтобы ответить на данный вопрос, мы провели исследование уровня теоретических знаний и практических умений учащихся среднего звена общеобразовательной школы. Констатирующий эксперимент позволил сделать следующие выводы.

1. Поликодовый ответ по предмету – один из частотных учебно-научных жанров, который вызывает интерес обучающихся и педагогов своими широкими коммуникативными возможностями.

2. Учащиеся не обладают общеучебными и специфическими речевыми знаниями и умениями, необходимыми для создания поликодового ответа, в частности следующими: соединять в структуре ответа семиотически разнородные компоненты, приводить подобные примеры, строить высказывание с опорой на графическую или иконическую наглядность и т. д.

3. Типичные трудности школьников-адресантов поликодового ответа связаны с соблюдением основных требований к созданию текста, части которого должны быть объединены на вербальном и невербальном уровнях, а также с отсутствием прочных знаний о его категориальных признаках (цельности, связанности, отдельности и др.).

4. Несмотря на богатый методический опыт (см. работы Н. Е. Богуславской, Т. М. Воителевой, Т. А. Ладыженской, Л. В. Сальковой и др.), содержащий рекомендации по повышению культуры детского устного ответа, реальная речевая научно-учебная практика общеобразовательной школы подтверждает необходимость создания целостной системы обучения поликодовому ответу по предмету.

С учетом данных констатирующего эксперимента и сложившейся методической системы мы разработали программу опытного обучения, цель которой – формирование у школьников коммуникативных знаний и умений, необходимых для создания жанра поликодового ответа (табл. 1).

Таблица 1

Коммуникативные знания и умения, формируемые в процессе опытного обучения

УМЕНИЯ	***ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ***
1. Умение создавать и использовать жанр поликодового ответа по предмету в учебно-научной коммуникации. 2. Умение соединять в структуре ответа вербальные и невербальные компоненты. 3. Умение анализировать поликодовый ответ с точки зрения его категориальных признаков (цельности, связности, отдельности и т. д.)	1. Поликодовый текст, поликодовый ответ. 2. Слуховая, зрительная и комплексная наглядность фразы-связки, комментирующее слово. 3. Фразы-связки/скрепы, комментирующее слово.

Программа опытного обучения рассчитана на учащихся среднего звена (7–8 класс), т. к. именно в это время устный ответ с использованием наглядности занимает ведущее место в учебной коммуникативной практике. Так, школьники начинают изучать новые предметы (физику, химию), основанные на демонстрации научных опытов и их комментарии, и продолжают освоение русского языка, биологии, географии, истории, которые требуют использования записи языкового материала на доске, слайде, учебного рисунка, карты и пр.

Охарактеризуем содержание трёх экспериментальных ключевых уроков: урока повторения с элементами изучения нового материала, урока объяснения нового материала с элементами повторения, урока контроля и диагностики.

На **первом занятии** («Такие разные ответы») учащиеся в ходе **репродуктивной беседы** систематизируют знания о жанре ответа по предмету и его разновидностях, знакомятся с жанровыми особенностями поликодового ответа по предмету, осуществляют риторический анализ ответов, убеждаются в преимуществе наглядного сопровождения высказывания.

В начале урока школьники совместно с учителем путем анализа образцов детских учебных высказываний **создают схему** «Типы ответов по предмету» (**задание 1**), которая позволяет упорядочить знания о жанровых разновидностях ответа. В основе схемы (рис. 1) лежит классификация Т. А. Ладыженской [2, с. 68].

На втором этапе (**задание 2**) учащиеся **анализируют два образца** поликодового ответа. Это помогает ученикам убедиться с преимуществах наглядного способа передачи информации и сформировать первичное представление о средствах связи частей в структуре ПО.

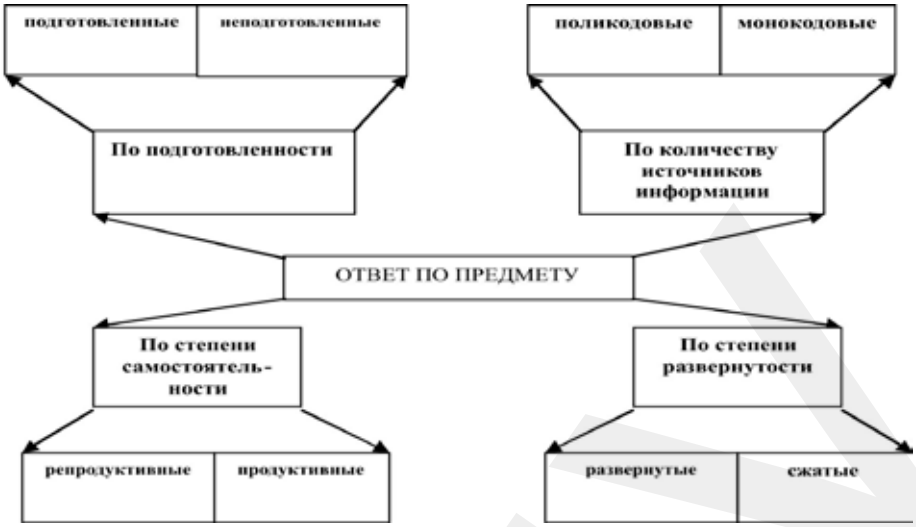


Рис. 1. **Типы ответов по предмету**

Образец 1.

Стенограмма ответа по русскому языку (8 класс).

Для того/ чтобы вспомнить/ когда не следует ставить тире между подлежащим и сказуемым ***обратимся к таблице**** *на доске (указательный жест в сторону таблицы)/* ***посмотрите****/ если подлежащее выражено личным местоимением* **(ученик проводит указкой по предложению, выделенному курсивом)***/ ты//например/ или другими/ тире ставить нельзя/* ***дальше смотрим на таблицу/***

Таблица-иллюстрация к ответу

ТИРЕ СТАВИТСЯ	*ТИРЕ НЕ СТАВИТСЯ*
1. **Оба главных члена выражены**: **– сущ-ым в Им. п.:** * Москва – столица нашей Родины. **– количественным числит-ым**: Дважды два – четыре. **– неопределенной формой глагола**: * Жить – Родине служить.	1. Подлежащее выражено личным местоимением. * Я человек.
2. **Один из главных членов (– или =) выражен сущ-ым в Им. п., а другой начальной формой глагола, количественным числительным**. * Служить в армии – дело для настоящего мужчины. Моя задача – сохранить дружбу.	2. Сказуемое присоединяется к подлежащему сравнительными союзами *как, словно, будто* и др. Руки словно решето.
3. ***Показатели тире указательные частицы* это и вот, *перед которыми следует ставить тире*** * Чтение – вот лучшее учение.	3. Если между подлежащим и сказуемым есть отрицание. * Бедность не порок.

* Полужирным шрифтом в тексте ответов выделены средства вербальной и невербальной связи семиотически разнородных частей.

Образец 2.

Стенограмма ответа по литературе (8 класс).

Памятник Василию Макаровичу Шукшину поставлен не только в Москве/ но в его родной деревне Сростки// ***рассмотрите фотографию*** **(указательный жест в сторону доски, на которой висит фотография памятника)***/ как точно удалось архитектору передать характер писателя// русский/ размашистый/ и лиричный/*

При анализе образцов внимание учащихся обращается на роль графической и иконической наглядности в структуре ответа по предмету. В ходе **эвристической беседы** школьники делают вывод о преимуществах использования в структуре ответа нескольких источников информации и **формулируют** (с опорой на этимологический словарь) определение ПО. Например: *поликодовый ответ («поли» (гр.) – много, «код» (фр.) – шифр) – жанр учебного красноречия, текст учебно-научного подстиля, разновидность развёрнутого ответа, включающая в себя несколько источников информации (слово, схему, таблицу, рисунок и т. д.).*

Усовершенствовать полученные знания позволяет **задание 3,** во время выполнения которого учащиеся анализируют видеофрагмент из кинофильма «Большая перемена», режиссер А. Коренев (ситуация ответа Фукина на уроке истории). Данное задание позволяет оценить роль вербальных и невербальных средств в публичном высказывании. При этом внимание учащихся акцентируется на контактоустанавливающих средствах. В ходе **эвристической беседы учащиеся заполняют таблицу** «Как привлечь внимание слушателя?» своими примерами (табл. 2).

Таблица 2

Как привлечь внимание слушателя?

Контактоустанавливающее средство или прием	Пантомимические средства (визуальный контакт, жесты, мимика)	Языковые средства (риторические вопросы, обращения)	Ритмико-интонационная организация речи (темп, громкость, интонационная выразительность)
Мой пример			

Урок завершается **составлением памятки** «Секреты успешного ответа» (**задание 4**), в которой особо подчеркиваются преимущества использования различных источников информации в структуре публичного высказывания. Приведем фрагмент такой памятки.

Памятка «Секреты успешного ответа».

СЕКРЕТ №1.

Внимательно изучи учебную информацию.

СЕКРЕТ №2.

Продумай способы изложения информации, напиши план будущего ответа.

СЕКРЕТ №3.

Не забудь о преимуществах наглядности! Создай схему, таблицу, рисунок к ответу (если это возможно).

СЕКРЕТ №4.

Произнеси свой ответ. Помни о том, что тебе предстоит выступать публично!

Дома учащиеся повторяют учебный материал, дополняют памятку своими рекомендациями.

Цель **второго занятия** («Такие необычные ответы») – научить школьников соединять в структуре ПО вербальный и невербальный компоненты. Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) познакомить учащихся с вербальными (фразы-связки, комментирующие слова и т. д.) и невербальными средствами связи семиотически разнородных частей; 2) развивать умение применять различные средства связи частей поликодового высказывания в процессе ответа.

Ведущий прием обучения на первом этапе занятия – **сравнительный анализ положительных и негативных образцов поликодовых ответов**, т. к. он позволяет избежать типичных ошибок при создании ПО.

Так**, задание 5** *(«Сравните два поликодовых ответа. Какой из них можно считать более удачным? Почему?»)* способствует тому, что учащиеся осознают особую важность средств связи в структуре семиотически разнородного высказывания. Для этого ученики сравнивают стенограммы ответов по русскому языку.

Образец 1.

Стенограмма ответа по русскому языку (6 класс).

Мягкий знак после шипящих употребляется во всех/ нет/ да/ во всех/ глагольных формах// во-первых//в форме 2-го лица единственного числа/ например/ увидишь/ бережешь// **(указывает пальцем на схему)**

Схема-иллюстрация к ответу

Образец 2.

Стенограмма ответа по русскому языку (7 класс).

Для правильного написания// то есть чтобы правильно написать суффикс // страдательных причастий/ нужно посмотреть/ от какого оно глагола создано/ образовано/ если у глагола первое спряжение/ значит у причастия/ ем// суффикс ем// ***посмотрите внимательно на доску*** **(указательный жест в сторону доски)***/ в колонку примеров/ у глагола читать* **(ученица проводит указкой по записанному на доске глаголу)**// *какое спряжение/ первое/ значит в суффиксе причасти читаемый пишем / е/ (ученица подчеркивает мелом орфограмму)*

ПРИМЕР: читаемый – читать (1 спряжение).

В первом образце говорящий применяет только один способ связи – невербальный (показывает пальцем на схему), во втором – использует как вербальные (фразы-скрепы), так и невербальные (указательный жест) средства. С**опоставив** два ответа, учащиеся делают вывод о структуре ПО, записывают и анализируют в тетради фразы-связки, объединяющие наглядность и вербальную часть ответа в единый текст. К числу таких фраз можно отнести следующие: *посмотрите, обратите внимание, давайте рассмотрим* и т. д.

Выявить роль пантомимических и ритмико-интонационных средств в создании семиотического единства поликодового текста учащимся помогает **задание 6**. Для анализа школьникам предлагается **видеофрагмент из кинофильма «Доживем до понедельника»**, режиссер С. Ростоцкий (ситуация ответа Сыромятникова). При анализе образца учитель обращает внимание школьников на роль указательных жестов. Это возможно сделать при помощи наводящих вопросов *(«Как школьник привлекает внимание слушателей к карте?», «Какие средства позволяют ученику указать на нужные объекты?»* и др.).

На заключительном этапе (**задание 7**) учащиеся дополняют предложенные им образцы ответов графической или иконической наглядностью, произносят ПО у доски с учетом языковых и невербальных средств связи. Приведем примеры ответов по русскому языку, созданных учащимися*:

1. Нам уже известно/ что действительные причастия несовершенного вида образуются от глаголов при помощи суффиксов // Если действительное причастие образованно от глагола I спряжения/ то в суффиксе причастия пишется буква у или ю/ а если от глагола II спряжения// то буква а или я// Например/ в причастии читающий пишется суффикс – ющ - /потому что оно образовано от глагола I спряжения ***читать*** **(причастие записывается на доске)***// чтобы лучше запомнить правописание суффиксов/* ***мы можем воспользоваться следующей таблицей (*****указательный жест в сторону доски)**//

* Ответы учащихся-участников эксперимента фиксировались при помощи аудио- и видеозаписи.

Таблица-иллюстрация к ответу

СУФФИКСЫ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫХ ПРИЧАСТИЙ	
I спряжение	*Iспряжение*
– ущ – / – ющ –	***– ащ – / – ящ –***

2. Склонение / это грамматическая категория имени существительного/ Под термином склонение понимается изменение существительного по числам и падежам / всего у существительных 3 склонения ***/ На данной схеме показано / что существительные относятся к тому или иному склонению // в зависимости от рода и окончания*** **(указательный жест в сторону доски)*// Посмотрите на доску/ в облачке третьего склонения особо// при помощи восклицательного знака выделена информация о том/ что у существительных женского рода после шипящих на конце пишется мягкий знак***

Как следует из анализа данных образцов, учащиеся применяют различные способы связи компонентов ПО: языковые, смысловые, пантомимические.

Занятие завершается **созданием схемы «Структура поликодового ответа»** (см. рис. 2). Школьники в ходе репродуктивной беседы перечисляют обязательные части ПО, располагают их в определённой последовательности (**задание 8**).

Рис. 2. **Схема «Структура поликодового ответа»**

Домашнее задание – создать поликодовый ответ, соответствующий всем жанровым требованиям, по русскому языку, литературе, риторике

(графическую или иконическую наглядность ученики должны подобрать самостоятельно).

Третье занятие («Спросите меня!») – контрольное. На первом этапе урока учащиеся произносят поликодовые ответы, анализируют их, вносят коррективы. Анализ ПО одноклассников осуществляется на основе табл. 2, памятки и схемы «Структура поликодового ответа».

Во время выполнения **задания 9** школьники (в творческих группах) разрабатывают поликодовый ответ на основе слайд-презентации, готовят комментарий к наглядности и подбирают фразы-скрепы.

В конце занятия учащиеся составляют алгоритм «Создаем поликодовый ответ по предмету» (**задание 10**), который позволяет систематизировать знания, полученные в ходе опытного обучения.

Для того, чтобы оценить результаты эксперимента, мы изучили 115 образцов ПО по русскому языку, литературе и риторике, созданных учащимися во время второго и третьего занятия. Ответы анализировались по нескольким параметрам, которые отвечали задачам опытного обучения.

I. Связанность частей поликодового ответа (семиотическое единство высказывания). В рамках данного критерия рассматривались смысловое и языковое единство семиотически разнородных компонентов в структуре ответа (на вербальном и невербальном уровнях).

II. Использование контактоустанавливающих средств публичной речи и частотность их употребления в структуре ответа. Ученик должен не только обладать учебными, предметными знаниями, но и умением продемонстрировать их во время публичного ответа, что проявляется: а) в использовании указательных жестов, уместной мимики, визуального контакта; б) в уместной ритмико-интонационная организация речи (умеренный темп, громкость, интонационная выразительность); в) в использовании средств диалоговой речи (риторические вопросы, обращения).

Анализ текстов по **первому критерию** показал, что ученики, прошедшие обучение, готовы к созданию поликодового ответа и используют различные средства связи семиотически разнородных частей.

Наиболее частотные виды связи разнородных семиотических компонентов представлены в табл. 3.

Таблица 3

Виды связи семиотически разнородных компонентов в структуре ответа

	Смысловая (тематическая) связь	Языковая (фразы-связки, комментирующие высказывания)	Невербальная пантомимическая связь (указательные и описательные жесты, визуальный контакт и т. д.)
Количество участников эксперимента, использовавших данный вид связи	100%	89%	95%

При этом количество школьников, применивших более 1-го вида связи в структуре ответа, составило 95%, что свидетельствует о высоком уровне семиотического единства созданных высказываний.

Приведем примеры высказываний учащихся с использованием различных видов связи частей поликодового текста:

Стенограмма ответа по русскому языку.

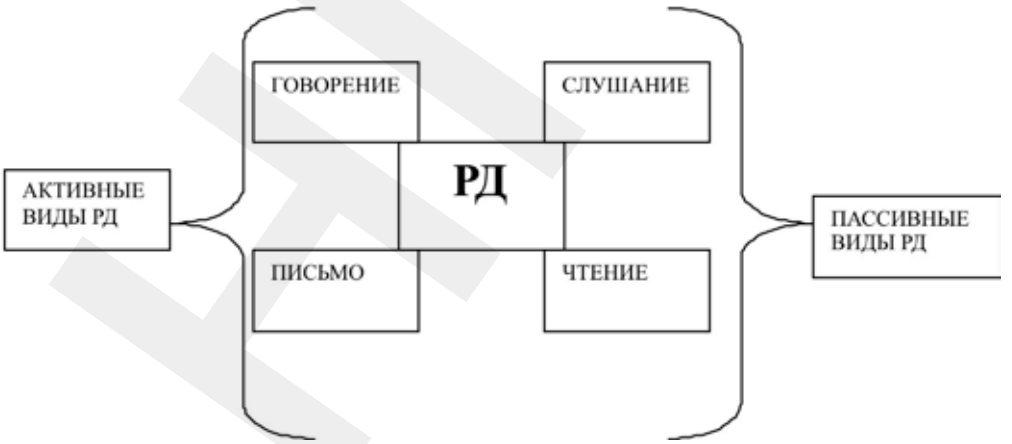
Для правильного написания суффиксов// страдательных причастий/ нужно знать/ от каких глаголов они образованы/ если у глагола первое спряжение/ то у причастия/ суффикс ем// если у глагола второе спряжение/ то у причастия суффикс им/ ***посмотрите внимательно на пример/*** *который я записала на доске/* **(указательный жест в сторону доски)***/ у глагола видеть* **(ученица мелом подчеркивает суффикс начальной формы глагола)***// второе спряжение/ из этого следует/ что в суффиксе страдательного причастия видимый пишем гласную и/*

2. Стенограмма ответа по литературе.

Есенин с детства жил в очень красивых местах/ Рязанская губерния/ там природа очень красивая / русская **(указательный жест и взгляд в сторону висящей на доске фотографии)***// неудивительно/ что человек/ который в этих местах жил/ стал поэтом./*

3. Стенограмма ответа по риторике.

Наша речевая деятельность очень разная/ мы можем выступать то в роли адресанта/ то в роли адресата/ то мы получаем информацию то передаем её/ поэтому выделяется четыре вида речевой деятельности/ говорение/ слушание/ чтение/ письмо// всё/ ***что я сказала можно представить в виде схемы*** **(ученица чертит схему на доске)**



В данных ответах использованы как вербальные (фразы-скрепы), так и невербальные (указательные жесты, визуальный контакт) средства.

Таким образом, анализ ПО учащихся по первому критерию подтвердил, что учащиеся в ходе опытного обучения овладели умением собирать и систематизировать информацию по теме, включать в структуру ответа поликодовую составляющую.

По **второму параметру** ответы анализировались как публичные высказывания, адресованные широкому адресату. При этом оценивалось умение учащихся организовывать аудиторию и применять при этом элементы диалога. Анализ аудио- и видеозаписей ответов показал, что ученики используют различные контактоустанавливающие средства во время публичного высказывания (табл. 4).

Таблица 4

Приемы и средства, используемые для установления контакта

	Пантомимические средства (визуальный контакт, жесты, мимика)	Языковые средства (риторические вопросы, обращения)	Ритмико-интонационная организация речи (умеренный темп, громкость, интонационная выразительность)
Количество участников эксперимента, применивших данный прием или средство для установления контакта	95%	73%	89%
Использовали несколько приемов или средств для установления контакта – 75%			

Вместе с тем следует отметить, что не все участники эксперимента активно использовали контактоустанавливающие приемы. 25% учащихся ограничились только пантомимическими средствами. Этот недостаток свидетельствует о том, что данная программа имеет методические резервы. Необходимо разработать более широкую и разнообразную систему заданий, направленных на совершенствование умения выступать публично.

Таким образом, анализ результатов эксперимента подтвердил **эффективность** созданной нами методической модели: 1) у участников эксперимента было сформировано представление о ПО как речевом жанре; 2) школьники научились применять различные виды связи частей поликодового текста (пантомимические, языковые, смысловые); 3) учащиеся овладели основными приемами организации аудитории, которые необходимы для любого публичного высказывания.

Человеку каждый день приходится сталкиваться с поликодовой информацией. Научиться работать с ней и эффективно использовать её возможности в своей деятельности – одна из важных коммуникативных задач нашего современника. Именно поэтому работа по формированию культуры поликодового ответа в современной отечественной школе приобретает особую значимость. Она не только усиливает практическую направленность курса риторики, но и способствует успешной социализации личности.

Библиографический список

1. **Зельманова, Л. М.** Наглядность в преподавании русского языка [Текст]: пособие для учителя / Л. М. Зельманова. – М., Просвещение, 1984. – 159 с.

2. **Ладыженская, Т. А.** Живое слово [Текст]: учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по специальности № 2101 «Русский язык и литература» / Т. А. Ладыженская. – М., Просвещение, 1986. – 127 с.

3. **Ладыженская, Т. А.** Устная речь как средство и предмет обучения [Текст]: учебное пособие / Т. А. Ладыженская. – М., Флинта, 1998. – 136 с.

4. **Кищенко, О. А.** Диалоговая культура как интегративное, системное образование [Текст] / О. А. Кищенко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 152–158.

5. **Кыштымова, И. М.** Исследование уровня смыслового развития личности старшеклассника посредством анализа школьных сочинений [Текст] / И. М. Кыштымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 141–152.

6. **Черемисина, Н. А.** Развитие точности и лаконичности связной речи в процессе обучения сжатому изложению [Текст] / Н. А. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 208–212.

7. **Чернобров, А. А.** Лингвокультурологические, психолого-педагогические и социально-политические проблемы билингвизма [Текст] / А. А. Чернобров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 193–208.

8. **Скрябина, О. А.** О научном поиске в области развивающего потенциала письменной речи [Текст] / О. А. Скрябина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 190–195.

9. **Салахутдинова, Е. С.** Культурологический подход к определению роли чтения в развитии личности [Текст] / Е. С. Салахутдинова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 208–214.

10. **Сунько, Т. Ю.** Основые направления методики работы над техникой речи на уроках риторики [Текст] / Т. Ю. Сунько // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 214–221.

11. **Колесникова, Н. И.** Развитие письменной научной речи учащихся на послевузовском этапе обучения [Текст] / Н. И. Колесникова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 195–203.

12. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

13. **Джинчвелашвили, И. Т.** Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования [Текст] / И. Т. Джинчвелашвили // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 327–337.

УДК

Гришин Алексей Владимирович

Кандидат педагогических наук, директор Челябинского автотранспортного техникума, pedagog@masu.ru, Челябинск

Поленин Олег Викторович

Ведущий специалист отдела лицензирования, аттестации, аккредитации и инспектирования учебных заведений Министерства образования и науки Челябинской области, pedagog@masu.ru, Челябинск

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ

Grishin Alexey Vladimirovich

Candidate of pedagogy, director of the Chelyabinsk Motor Transportation Technical School, pedagog@masu.ru, Chelyabinsk

Polenin Oleg Viktorovich

Leading expert of the Department of Licensing, Certification, Accreditation and Inspection of Educational institutions of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region, pedagog@masu.ru, Chelyabinsk

DIFFERENTIATION IN PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS AT PROFESSIONAL SCHOOLS

Статьи 21–23 Закона РФ «Об образовании» определяют статус профессионально-технического начального специального образования как профессионального образовательного учреждения, реализующего профессиональные программы начального профобразования. Содержание и структура начального профессионального образования в России определяется также «Типовым положением об учреждении начального профессионального образования» (1994 г.).

Начальное профессиональное образование ставит целью подготовку квалифицированных работников по всем основным направлениям и сферам производства. Основным типом образовательного учреждения этого уровня являются профессиональные училища. С учетом этих статей Закона главными задачами профессионального училища являются – постоянное совершенствование процесса профессиональной подготовки специалистов с учетом требований современной науки и практики; повышение образовательного и культурного уровня преподавателей, создание условий для их всестороннего творческого развития; повышение образовательного и культурного уровня учащихся, создание условий для их разностороннего творческого развития. В целом профессиональное училище осуществляет образовательную деятельность, обеспечивающую получение учащимися начальной профессиональной подготовки.

Важным педагогическим аспектом решения проблемы начальной профессиональной подготовки учащихся является выделение и реализация условий эффективного профессионального образования. Выделяемые условия рассматриваются в отношении целей и задач процесса профессиональной подготовки, его содержания, технологий, а также управления этим процессом.

В настоящее время в теории выделяются следующие общие условия функционирования и развития современной системы начального профессионального образования – демократизация (распределение прав, полномочий и ответственности между всеми участниками процесса профессиональной подготовки), гуманизация (равнодоступный для каждого учащегося выбор уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения), гуманитаризация (обеспечение приоритета общечеловеческих ценностей, целостности, последовательностьи преемственности образования), открытость образования (представление возможности как непрерывного образования в различных формах, так и общего и профессионального образования на любой ступени, любом уровне), многоукладность (рост и развитие государственной профессиональной школы), стандартизация (соблюдение федеральных и региональных стандартов качества профессионального образования), дифференциация (многоуровневость, многопрофильность, полифункциональность образовательных программ всех многообразных видов образовательных учреждений) (Ф. Н. Клюев, А. Я. Найн, Е. Ю. Никитина и др.).

Необходимо отметить, что для успешной реализации данных условий важными являются возрождение престижности образования, активное восприятие наук о человеке, ориентация на развивающие технологии, внедрение новых образовательных технологий на основе дифференцированного подхода.

Таким образом, на наш взгляд, ключевым оказывается аспект дифференциации начального профессионального образования.

Под дифференциацией понимается в большинстве случаев учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения. Обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам. В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация» исходит из особенностей индивида, его личностных качеств. Однако мы имеем в виду, что понятие дифференциации используется и в более широком смысле: при формировании содержания образования и организации учебной работы сталкиваемся с дифференциацией по возрастному, половому, регионально-экономическому, национальному признакам, а также с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Наиболее приемлемым нам представляется следующее определение понятия дифференциация обучения: «Дифференциация обучения – это процесс учета поло-возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых в интересах

развития их склонностей и способностей при различных формах и методах, а также технологиях обучения» [3, с. 33].

В общем плане дифференциация профессионального образования – это форма организации учебного процесса, при которой преподаватель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств:

1) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Тогда дифференцированный подход к решению проблемы начальной профессиональной подготовки будет означать:

1) создание разнообразных условий образования для различных профессиональных училищ с целью более полного учета особенностей их контингента;

2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Основанием дифференциации начального профессионального образования является выявление и учет индивидуальных качеств учащихся.

Нам оказался полезным сравнительный подход к выделению профессионально значимых качеств личности, реализованный в исследовании Ф. Н. Клюева, А. Я. Найна и их научной школы [1].

На основе анализа литературы по проблеме выявления профессионально значимых качеств мы выделили несколько этапов их формирования, а также выделили на каждом этапе группу наиболее профессионально важных качеств.

Этап профотбора – наклонности, способности, интересы, успеваемость, обученность, цели, потребность достижений, физическое состояние, психологическое соответствие.

Этап профессиональной подготовки – общеобразовательные знания, умения, уровень активности, уровень самостоятельности, уровень креативности.

Этап профессионального мастерства – профессиональная готовность.

Этап профессионального самосовершенствования – компетентность, организованность, предприимчивость, стремление к достижениям, ответственность, работоспособность, коммуникативность.

В дальнейшем исследовании мы с помощью тех или иных методик определяли уровень сформированности этих качеств на этапах профотбора и профессиональной подготовки.

Анализ педагогической литературы и практики начального профессионального обучения позволяет заключить, что в любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация. Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения,

охватывающих определенную часть учебного процесса. Однако, в ряде педагогических систем дифференциация учебного процесса является приоритетным качеством, главной отличительной особенностью, и такие системы могут быть названы «технологиями дифференцированного обучения» [4].

Примерами технологий дифференцированного обучения, имеющими значение для процесса профессиональной подготовки могут служить:

1) Дифференциация на основе модульного подхода (Магнитогорский профессионально-педагогический колледж).

2) Дифференциация на основе ценностных ориентаций учащихся в процессе профессиональной подготовки (профессиональный лицей № 41 г. Магнитогорска).

3) Смешанная дифференциация (модель сводных групп). Группы создаются по интересам и по уровню развития.

Нами была поставлена задача разработки модели профессиональной подготовки учащихся профессионального училища на основе дифференцированного подхода. *В разрабатываемой нами модели дифференциация осуществляется на основе максимально полного учета:*

– профессионального интереса;

– профессионально значимых способностей личности;

– уровня умственного развития учащихся училища;

– характера и уровня сформированности их ценностных ориентаций;

– уровня овладения ими основными видами учебно-профессиональной деятельности;

– а также, уровня овладения ими профессиональными знаниями.

Таким образом, модель процесса дифференцированной начальной профессиональной подготовки должна состоять из ряда подмоделей (подсистем):

– заказ общества на ту или иную профессию, требования к ней;

– цели и задачи профессиональной подготовки учащихся;

– диагностика начальных качеств личности, определение их соответствия требованиям профессии;

– модель образовательного процесса в профессиональном училище начального уровня подготовки;

– модель личности выпускника профессионального училища;

– комплекс организационно-педагогических условий.

Нами в ходе эксперимента определены и реализуются организационно-педагогические условия эффективности процесса профессионального образования на основе дифференцированного подхода:

1. *Нормативно-регламентирующие условия* – права и обязанности участников образовательного процесса, нормативные требования к профессиональной готовности, нормативные нагрузки, нормативные требования к используемым методам профессиональной деятельности, моральные нормы в коллективе.

2. *Перспективно-ориентирующие условия* – диагностирование начального состояния образовательной системы, прогнозы развития образовательного учреждения, проекты программы развития образовательного учреждения, индивидуальные программы профессиональной деятельности.

3. *Деятельностно-стимулирующие условия* – создание в образовательном учреждении психологически благоприятного климата, мероприятия по повышению готовности к осуществлению инноваций, всесторонне обеспечение повышения профессиональной квалификации, стимулирование повышения квалификации.

4. *Коммуникативно-информационные условия* – информационное обеспечение повышения профессиональной квалификации, информационный обмен между участниками образовательного процесса, координация целей, содержания, обеспечения, функций, диагностирование изменения состояния системы образования.

Реализация названных условий в Челябинской области осуществляется в рамках «Региональной программы развития профессионального образования». Основными объектами данной программы являются профессиональные училища, профессиональные лицеи, система управления учреждениями начального профессионального образования, методическая служба региональной системы начального профессионального образования, а также научные учреждения (прикладная педагогика), занимающиеся решением проблем профессионального образования.

К числу ключевых принципов профессионального образования, сформулированных в данной программе, авторы относят:

– гуманизацию непрерывного профессионального образования как основы личностно-ориентированной модели;

– постоянное развитие и обновление системы образования, выделения новых нетрадиционных подходов к решению ее проблем;

– перспективный характер непрерывного профессионального образования в сочетании с рациональной автономизацией управления образовательными учреждениями [2].

Таким образом, дифференциация образовательного процесса в училище осуществляется с учетом особенностей образовательной системы, особенностей учебной, учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, с учетом особенностей личности учащегося и характера его ценностных ориентаций. На этой основе нами определялся комплекс названных выше организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. **Найн, А. Я.** Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект [Текст] / А. Я. Найн, Ф .Н. Клюев. – Челябинск: ЧелИРПО, 1998. – 264 с.

2. **Найн, А. Я.** Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели [Текст] / А. Я. Найн, Л. М. Кустов. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. – 75 с.

3. **Никитина, Е. Ю.** Педагогические условия подготовки будущего учителя к осуществлению дифференцированного обучения в школе [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск, 1995. – 184 с.

4. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. **Унт, И.** Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

6. **Касаткина, Н. Э.** К вопросу об использовании новых педагогических технологий в процессе профильного обучения старших школьников [Текст] / Н. Э. Касаткина, С. В. Егорова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 297–307.

7. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

8. **Чернобабова, К. В.** Информационно-коммуникативные технологии в проектной деятельности учащихся [Текст] / К. В. Чернобабова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 361–371.

9. **Петунин, О. В.** Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе в отечественной педагогике [Текст] / О. В. Петунин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 352–361.

10. **Таранова, М. В.** Содержание и структура учебной деятельности учащихся с позиций естественнонаучного системного подхода [Текст] / М. В. Таранова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. –С. 275–283.

11. **Мальчик, А. Г.** Интеграция начального и среднего профессионального образования (на примере ГОУ СПО Юргинский технологический колледж [Текст] / А. Г. Мальчик, Г. А. Павлючков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 375–382.

12. **Ишкова, А. Э.** Развитие исследовательской компетентности педагогов и учащихся в рамках начального и среднего профессионального образования [Текст] / А. Э. Ишкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 344–351.

13. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.

14. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной технологии [Текст] / В. Э. Штейнберг // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

15. **Джинчвелашвили, И. Т.** Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования [Текст] / И. Т. Джинчвелашвили // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 327–337.

УДК 373.3:371.13

Артеменко Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Ставрополь

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Artemenko Olga Nikolayevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the Chair of Correctional Pedagogics and Psychology at Psychological Faculty of the Stavropol State University, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Stavropol

PROFESSIONAL VALUES AMONG THE PRIORITIES OF THE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала. Так же существенно меняется и характер педагогической деятельности. Реализуемые в начальной школе многовариативные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников.

Рассматривая современное начальное образование, необходимо первоначально специально и тщательно проанализировать содержание и структуру учебной деятельности, с которой неразрывно связано психическое развитие младших школьников. Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер.

Поскольку учитель может формировать у детей полноценную учебную деятельность в процессе реализации их общения и диалогов, обеспечивая интериоризацию коллективно-распределенной формы этой деятельности и превращая ее в индивидуальную, то и новым типом своей педагогической деятельности сам учитель должен овладеть подобным же образом. Это означает, что подготовка учителей в системе современного начального обучения должна осуществляться только в рамках реально функционирующей системы и лишь в процессе практического решения соответствующих педагогических задач совместно с методистами, уже умеющими решать такие задачи. В этих условиях учителя и методисты получают возможность выполнять совместную работу на всех стадиях учебного процесса: при проектировании уроков, их проведении, анализе и оценке. Опыт показывает, что в течение полутора-двух лет учитель, как правило, овладевает новым типом педагогической деятельности, содержанием и методами развивающего обучения,

оказываясь затем способным осуществлять его самостоятельно (конечно, на основе соответствующих учебно-методических пособий) [4, с. 93].

Современный учитель начальной школы является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Он постоянно повышает уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, ведет творческий поиск нового [3]. Функции профессиональной деятельности учителя младших школьников даже шире, чем у учителя-предметника, так как он всегда работает классным руководителем и преподает большее число учебных дисциплин. Профессиональные функции реализуются в структуре педагогической деятельности – в обучении, воспитании, общении, в самораскрытии личности учителя, его профессиональном росте. Эта структура должна быть психологически полной и целостной. Между тем число выделяемых в деятельности подструктур различно в разных научных подходах. Так, А. К. Маркова считает, что в ней имеется три звена: мотивационно-ориентировочное, исполнительское, контрольно-оценочное [5, с. 58–59]. Согласно теории системогенеза профессиональной деятельности, разработанной В. Д. Шадриковым, в полной системе деятельности следует различать шесть подсистем (и подструктур): личностно-мотивационную; компонентно-целевую; программную; информационную; подсистему принятия решения; подсистему профессионально важных качеств – ПВК [7].

В рамках полной психологической структуры деятельности отметим основные особенности труда учителя, а именно специфику решаемых им задач, применяемых средств и способов регулирования деятельности.

Педагогические задачи характеризуются нестандартностью, креативностью, необходимостью постоянного соотнесения целей учителя с целями ученика. Средствами решения педагогических задач служат содержание образования, учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников, освоение и выбор методов и форм обучения, воспитания и общения. Чтобы регулировать и оценивать свою деятельность, повышать ее эффективность, учитель применяет различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, стремясь достичь высокого уровня профессионализма и выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности.

Полностью выполнить свое предназначение учитель может только тогда, когда он обладает определенными профессионально-личностными качествами, или профессиональной пригодностью к избранному труду [2]. Относительно профессии учителя в этом плане следует сказать, что, хотя она и является массовой, все-таки это особая массовая профессия. По классификации Е. А. Климова [5, с. 123], это профессия типа «человек-человек», а работа с людьми, тем более, их воспитание всегда были трудным делом.

По результатам многих исследований [1; 3; 5; 8], общую структуру деятельности учителя можно представить совокупностью таких показателей как: высокие нравственные и гражданские качества учителя; педагогическая направленность личности как интегральное качество, включающее в свою подструктуру интерес и склонность к педагогическому труду, любовь к детям и ориентацию на развитие личности ученика и др.; педагогическая подготовленность, или профессионально необходимые знания, навыки и умения, педагогическое мастерство педагога; педагогические способности (дидактические, академические, перцептивные, организаторские, экспрессивно-речевые, коммуникативные, рефлексивные, управленческие, волевые (авторитарные), актерские (элементы), суггестивные, проективные, конструктивные, творческие и др.); педагогическое самосознание учителя (комплекс представлений о себе и своей профессии, самооценивание, определение собственных целей и перспектив); общечеловеческие качества (терпеливость, выдержка, настойчивость, доброта, чуткость, отзывчивость, принципиальность и другие); индивидуальный стиль деятельности в его оптимальном для личности варианте, предполагающем наилучшее использование своих сильных сторон и компенсацию слабых.

Применительно к учителю начальных классов данная общая структура должна быть уточнена и специализирована. Однако структура деятельности учителя начальной школы до сих пор изучена недостаточно, а имеющиеся профессиограммы труда учителя младших классов неполны и требуют дополнения и переработки. Тем не менее, ряд качеств, необходимых первому учителю детей, может быть представлен такими показателями как: направленность на педагогическую работу именно с младшими школьниками; любовь к тем учебным предметам, которые преподаются в начальной школе; профессиональная подготовка, ориентированная на программу обучения в начальном звене; умение излагать учебный материал в простой, доступной для младших школьников форме; яркое образное мышление; знание возрастных и индивидуальных особенностей учеников начальных классов, возможностей и резервов их развития; умение общаться с маленькими школьниками, поддерживая их непосредственность и эмоциональность; эмпатия; педагогическая интуиция; педагогическая зоркость, наблюдательность; особая теплота и доброта, материнская ласка в отношении к ученикам; речевое чутье; склонность к игровым методам обучения и другие [6, с. 52].

Личность учителя и его ценности является стержневым фактором педагогической деятельности, потому что самореализация личности учителя, направленная на психическое развитие ученика, и есть основное содержание труда учителя. Вместе с тем у всякого труда имеется результат, в учительском труде это обученность – обучаемость и воспитанность – воспитуемость школьников. Следовательно, формируется умение достигать наилучших результатов в труде и объективно оценивать их.

Самообразовательная деятельность по подготовке учителя к включению его в инновационный процесс эффективна при опоре на личный опыт педагога и с учетом мотивов его личностно-профессионального роста. Получив информацию о личном опыте учителя в сфере школьных инноваций, можно констатировать необходимость овладения пединноватикой на профессиональном научно-педагогическом уровне в процессе интеграции учебно-педагогической и самообразовательной деятельности. Учитель, способный и готовый к осуществлению инновационной деятельности в школе, может состояться тогда, когда он осознает себя как профессионал, имеет установку на творческое восприятие имеющегося инновационного опыта и его необходимое преобразование.

Это возможно, если учитель мотивирует свой профессиональный рост не на уровне интуиции, а на уровне личностно-профессионального осознания специфики своей деятельности. Мотив определяет не только содержание деятельности, но и ее характер. Мотив включения в самообразовательную деятельность по подготовке к творчеству на базе инновационных процессов как компонент ориентации учителя на непрерывной образование во многом предопределяет ход всей дальнейшей профессиональной карьеры педагога, а также его личностный рост и самореализацию.

Таким образом, реформа школы продолжается, и главным ее двигателем по-прежнему остается учитель, находящийся в центре школьной жизни. Повышается роль учителя, и растут требования к его профессиональным качествам.

Важным в структуре и специфике деятельности учителя начальной школы является и проблема ценностей как регуляторов деятельности и общения, которая сохраняла до последнего времени тот методологический контекст аксиологических отношений как субъект-объектных, который сложился в философии и социологии. Оценки субъекта направлены при этом на внешнюю по отношению к нему действительность – физический мир, мир социума, мир идеального (в том числе и объективированных в нем ценностей).

Предложенная В. Н. Мясищевым трактовка субъективных ценностей как осуществляемого в субъект-объектном и субъект-субъектном взаимодействиях плана личностных отношений расширила контекст реализации ценностных отношений, включив в него общение людей. Разработка понятия личностного смысла не включила ценностные отношения в контекст понятий, описывающих смысловую регуляцию деятельности. Это было оправданным в силу невозможности рядоположенного соотнесения их с другими личностными структурами. Но переход от понятия субъективных ценностей к понятию личностных ценностей возможен на основе раскрытия их роли в саморегуляции субъекта, активно относящегося не только к внешнему, но и к своему внутреннему миру. Не случайным поэтому оказалось введение понятия эмоционально-ценностного отношения в план самосознания деятельной личности (В. В. Столин), что непосредственно отражается на профессиональных ценностях ориентации педагогов в своей деятельности.

Повышенное внимание к профессиональной ценностям и подготовке учителей начальных классов обусловлено внедрением в массовую школьную практику технологий и методик развивающего образования. Логика развития научных направлений, их концептуальное осмысление и обобщение, закономерно выдвигает задачу коренного переустройства школы, кардинального изменения направления в образовании. Таким направлением может быть личностно-развивающее направление.

Между тем, в системе подготовки педагогических кадров еще недостаточно учитываются объективные тенденции, свойственные развитию образования в целом: возрастание диагностичности в постановке целей и оценке результатов обучения; повышение интенсивности обучения на основе использования современных педагогических технологий; разработка и внедрение образовательных стандартов и обеспечивающих их достижение учебно-методических модулей; интеграция и дифференциация учебных курсов, видов, ступеней и учреждений образования; усиление индивидуально-творческого начала образования.

Несмотря на это ценности педагога остаются прежними, но имеют своё отражение в профессиональной компетентности учителя.

Наиболее известным учёным в данном вопросе является почётный профессор Эдинбургского университета, доктор Джон Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. А Т. М. Сорокина рассматривает педагогическую направленность как ядерное образование профессиональной компетенции педагога начальной школы. Важнейшей её характеристикой является «направленность на ребёнка». Педагогическая направленность учителя на ребёнка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя. Она предполагает заботу о ребёнке, интерес к нему, любовь, содействие развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности.

Такая специфическая направленность современного учителя начальной школы проявляется, прежде всего, в:

а) Особенностях гуманистического педагогического мировозрения, позволяющего такому учителю осуществить организацию и управление жизнедеятельностью системы «педагогического пространства» для младших школьников. Эта система включает в себя: особенности взаимодействия учителя и детской группы; организацию общения с родительской группой и собственное профессиональное самосовершенствование;

б) В системе профессиональных интегративных знаний и навыков, которые реализуются через гибкое педагогическое мышление учителя. Стержнем системы интегративного знания учителя является психологическое знание. Психологическое знание «удерживает в себе» основную смысловую

нагрузку всего процесса подготовки будущего учителя начальной школы, последующего его профессионального самосовершенствования на стажёрском этапе и дальше, т. к. только на языке психологических категорий можно осознать, что происходит с ребёнком в результате воздействия предметного учебного содержания, а также какие формы профессиональной подготовки должен продемонстрировать при этом учитель;

в) Специфическая направленность личности «на ребёнка», составляющая главное содержание профессиональной компетенции учителя начальной школы, проявляется также в его диагностико-управленческой деятельности. Этот аспект профессиональной компетенции учителя включает в себя: аналитические (позволяющие учителю с помощью учебного содержания диагносцировать особенности развития младших школьников в процессе учения); проектировочные (с помощью которых учитель-педагог проецирует возможные варианты детского развития под влиянием обучающих воздействий учителя и родителей); прогностические (дающие учителю возможность создавать перспективные программы детского развития (развивающие цели) в процессе обучения, а также программы собственного самосовершенствования).

Таким образом, категория «профессиональная компетенция» учителя начальной школы рассматривается как собирательное понятие, определяющее своеобразие личности учителя как педагога-воспитателя и детского психолога. В основе её лежит концептуальное осознание педагогом своих педагогических возможностей, особенностей детской группы, перспектив её развития своеобразия социума (актуальные характеристики общественных явлений, особенности родительской группы и т. д.). Такое концептуальное осознание определяет профессиональную гибкость педагога в подборе педагогических технологий, методик, позволяющих успешно реализовать главную цель – создать условия для позитивного развития личности младшего школьника.

Библиографический список

1. **Введенский, В. Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

2. **Инновации** и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. [Текст] – СПб., 2003.

3. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогика [Текст]: учебник. / Г. М. Коджаспирова. – М., 2004.

4. **Кучугурова, Н. Д.** Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. [Текст] / Н. Д. Кучугурова. – М., 2000.

5. **Лукьянова, М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.

6. **Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен / Пер. с англ. – М., 2002.

7. **Сорокина, Т. М.** Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания [Текст] / Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.

8. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы [Текст] / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

9. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

10. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.

11. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

12. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

13. **Кузеванова, Е. В.** Интеграция учебных дисциплин в начальном образовании [Текст] / Е. В. Кузеванова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 286–292.

14. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

15. **Врублевская, Е. Г.** Учитель на пути к смыслам человекообразования [Текст] / Е. Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 174–188.

16. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

17. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 191–204.

18. **Штейнберг, В. Э.** Системные аспекты инструментальной дидактики как новой образовательной области [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 60–68.

УДК 371.59+379.323

Кондратьева Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального профессионального образования Иркутского института повышения квалификации работников образования, danqo@mail.ru, Иркутск

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В XX ВЕКЕ

Kondratyeva Olga Gennadievna

Regional Public Educational Institution of Further Education "The Institute of Teachers' Professional Development", danqo@mail.ru, Irkutsk

DOMESTIC EXPERIENCE OF THE STUDENTS' SELF-GOVERNMENT DEVELOPMENT IN THE XXTH CENTURY

Незнание исторического прошлого может быть источником неверного понимания современных проблем. Весьма важно не просто учиться у истории, но сохранять и умножать то ценное, что было достоянием педагогики школьной практики России советского периода. Проведенный нами анализ историографии отечественного опыта становления ученического самоуправления в XX веке позволил выделить четыре этапа его эволюционирования.

Первый этап (1917 – начало 30-х гг. XX века).

Основополагающим для развертывания ученического самоуправления можно считать Постановление Наркомпроса от 30 ноября 1917 г. «О реформе средней школы», в соответствии с которым решение всех жизненных вопросов школы должно быть коллегиальным. «…Предлагается немедленно провести в жизнь следующие мероприятия: решение всех жизненных вопросов школы должно быть коллегиальным, причем высшим коллегиальным учреждением школы является педагогический совет (комитет); хозяйственный и родительский комитет посылает своего представителя в педагогический совет с правом решающего голоса; предоставить право решающего голоса представителю учащихся старших классов. В качестве представителей демократии в педагогический совет входят три представителя местного Совета с правом решающего голоса каждый».

По существу, речь в этом документе шла о включении представителей учащихся старших классов в соответствующие органы самоуправления школой и, что особенно важно, о предоставлении учащихся права решающего голоса.

Узаконено самоуправление учащихся было в 1918 г. «Положением об единой трудовой школе» и «Декларацией об основных принципах единой трудовой школы», в которых было определено право школ и учащихся развивать и укреплять ученическое самоуправление, общественную активность и самодеятельность школьников.

А. В. Луначарский в своем выступлении на заседании государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. отмечал: «дети должны участвовать во всей школьной жизни. Для этого они должны пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они должны возможно раньше чувствовать себя гражданами своей школы. Школьное самоуправление учащихся можно разделить на три рубрики:

– во-первых, участие учащихся в руководящих советах школы согласно правилам, указанным в Положении о единой школе;

– во-вторых, это самоуправление чисто ученических групп. Класс или какая-нибудь другая группа учеников должны самоуправляться всею массою. Для этого учреждается возможно большее количество должностей; обязанности распределяются на несколько пунктов, начиная с эксперта по спорам, возникающим за игрою, судьи, представителя класса перед учителем и кончая заведующим классной, доской, чистотой классных полов, порядком в буфете с посудой и т. д.

Должности эти не должны быть долгосрочными. Дети должны дежурить на них от одного дня до двух недель, смена должна происходить по очереди или по жребию;

– в-третьих, ученикам должен быть предоставлен полный простор в деле организации всякого рода обществ, постоянных или временных. Пусть устраивают они научные кружки, редакции журналов, политические клубы, общества для устройства выставок, для спорта, для организации балов, спектаклей, хоров, оркестров и т. д.

Здесь желательно братское, на равных с учениками условиях, участие в этих обществах учителей» [9].

Особое внимание в своем выступлении А. В. Луначарский уделил вопросу подготовки и переподготовки учителей, обозначив это направление одной из важнейших и ответственных задач Народного комиссариата по просвещению. Для ознакомления наличного состава учителей с принципами трудовой школы, с новыми методами преподавания были устроены по всем губерниям более 100 краткосрочных педагогических курсов. С наступающим учебным годом было определено, что эти курсы будут функционировать планомерно по всей России с таким расчётом, что через них в течение 3–4 лет пройдут все наличные учителя.

В 1919 г. в очередном обращении Наркомпроса к отделам народного образования, ученическим старостам, школьным советам было определено место ученического самоуправления в учебно-воспитательном процессе школы. При этом содержательные и процессуальные аспекты функционирования ученического самоуправления определялись Всероссийской коллегией по делам учащихся, существовавшей при Отделе единой трудовой школы Наркомпроса. В частности, Наркомпрос вменял в обязанность коллегии «проведение в жизнь принципов трудовой школы и удовлетворение духовных,

материальных и организационных потребностей учащихся при их собственном содействии» [10].

В первые годы советской власти самоуправление преодолело немало трудностей в своем развитии. Основной проблемой было отсутствие опыта и прочной базы знаний по организации самоуправления на практике, как у учащихся, так и учителей. Во многих учебных заведениях ученические комитеты были загружены в основном «милицейскими функциями»: укрепляли дисциплину, разбирали на своих заседаниях случаи нарушения порядка. Зачастую переоценивались возможности и силы органов самоуправления, которым было доверено решать вопросы внутришкольной жизни: принимать на работу и увольнять учителей, исключать из школы учащихся за плохое поведение, устанавливать сроки каникул и пр. Таким образом, требовалось определить цели и задачи ученического самоуправления, упорядочить его формы, четко обозначить функции.

В указанный период (с 1917 – начало 30-х гг. XX века) среди ученых педагогов сложилось два основных подхода к развитию самоуправления учащихся. Для первого направления было характерно формирование органов управления в целях организации разносторонней жизнедеятельности учащихся. В центре внимания была личность ребенка с ее наклонностями, стремлениями и интересами. Сторонниками этого течения являлись А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский и др.

Второе направление характеризовалось авторитарными методами руководства органами самоуправления со стороны педагогов. При организации трудовых дел, праздничных мероприятий шли от слов к делу, при этом интересы школьников отодвигались на второй план.

К достижениям в развитии ученического самоуправления в 20-е годы можно отнести такие положения:

– на основе детского коллектива действовало ученическое самоуправление, которое способствовало воспитанию самостоятельности, самодеятельности, гражданственности, чувства коллективизма, инициативы ребят;

– самоуправление являлось средством самоорганизации личности;

– детское самоуправление охватывало все области жизни учащихся: учение, общественную работу, труд, отдых, хозяйственные дела.

Новым в организации ученического самоуправления в советской школе было следующее:

– детям предоставлялся максимум свободы в организации союзов и собраний, всей жизни в школе;

– общественной работой охватывалось максимальное число школьников, через участие в органах самоуправления проходили все учащиеся школы;

– органы ученического самоуправления выходили за рамки школы, действовали на предприятиях, в микрорайоне школы и т. д., учащиеся активно привлекались к общественной и трудовой жизни взрослых;

– содержание и формы ученического самоуправления не регламентировались сверху, а являлись следствием жизнедеятельности школьников;

– формы самоуправления были пластичными, разнообразными, использовались в зависимости от видов деятельности, организуемых активом;

благоприятные условия функционирования самоуправления складывались в разновозрастном коллективе учащихся;

– временные отряды являлись одной из наиболее удачных форм организации ученического самоуправления.

Недостатком организации ученического самоуправления в тот период было то, что в школах не принималось во внимание отсутствие необходимых знаний и умений, организаторских навыков у учащихся, из-за чего они не всегда могли выполнить порученное дело. В этой связи требовалось качественно совершенствовать ученическое самоуправление. Кроме того, в учебных заведениях нередко увлекались организацией искусственных форм самоуправления. Там, где работа была поставлена формально и неинтересно, самоуправление вырождалось в казенщину. Работа таких органов носила бюрократический характер, зачастую тормозила деятельность всей системы ученического самоуправления.

Отрицательно сказывался на развитии ученического самоуправления распространившийся в середине 20-х годов «дисциплинарный уклон», когда функции самоуправления сводились лишь к проработке поведения и дисциплины учащихся. Нередко работа органов самоуправления в школах на практике ограничивалась лишь администрированием, наложением взысканий на учащихся. Кроме того, на учеников нередко возлагали слишком большую ответственность по управлению школой. Из-за отсутствия необходимых знаний и жизненного опыта самоуправление перерастало во вседозволенность. Недооценивалось педагогическое руководство ученическим самоуправлением. В обозначенный период четко обозначилась проблема во взаимодействии органов ученического самоуправления с комсомольской и пионерской организациями.

Реконструкция народного хозяйства, выдвинувшая на первый план вопросы коммунистического воспитания подрастающего поколения, потребовала от школы усилить всю воспитательную работу. Несмотря на большую роль, которую РКП (б) отводила деятельности ученических организаций в этом вопросе, в учебных заведениях на первый план выходят комсомольская и пионерская организации [17].

Ряд этих факторов явился причиной того, что в 30-х годах ученическое самоуправление переживает переломный момент.

Второй этап (30-е гг. – конец 60-х гг. XX века).

Документы 30-х годов, а именно: «Устав советской политехнической школы» (1933 г.), «Положение об ученических организациях в начальной, неполной средней и средней школе» (1935 г.), постановление Наркомпроса РСФСР «О новом положении детских ученических организаций» (1936 г.) закрепили работу органов ученического самоуправления внутри школы и свели их деятельность к самообслуживанию учащихся, наведению порядка и дисциплины, к борьбе за повышение качества знаний

В конце 30-х годов по инициативе Наркомпроса были предприняты попытки вернуть самоуправлению учащихся утраченные позиции, возродить некоторые его традиции, оздоровить работу органов самоуправления. Однако, утвержденное для этого «Положение об ученических организациях в школе» (1939 г.) существенной роли не сыграло, так как необходимо было коренным образом менять всю работу органов ученического самоуправления, вносить коррективы в деятельность комсомольской и пионерской организаций. Доминирующее место в органах самоуправления теперь занимал учитель, который сам планировал работы, назначал ответственных и руководил деятельностью ребят.

Документы, принятые Коммунистической партией и Советским правительством в конце 20-х – начале 30-х годов, определяли лидирующее положение пионерской и комсомольской организаций над органами ученического самоуправления. Так, в «Уставе школы» (1929 г.) в разделе «Самоуправление учащихся» указывалась руководящая роль комсомольской организации в ученическом самоуправлении. Постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (1931 г.), «О работе пионерской организации (к 10-летию пионерорганизации)» (1932 г.) ориентировали ученические организации на усиление идеологического воспитания [6]. «Положение о детском самоуправлении в политехнической школе» (1931 г.) также предусматривало руководство комсомольской и пионерской организациями ученическим самоуправлением.

Партийно-правительственные документы рассматриваемого периода фактически нацеливали комсомольскую и пионерскую организации на решение тех задач, которые были в компетенции ученических комитетов. С этого периода ученическое самоуправление стало утрачивать свою значимость. Во многих школах имели место параллелизм и дублирование в работе ученического самоуправления и школьной комсомольской организации.

Со второй половины 40-х годов комитет комсомола окончательно занял доминирующее положение над органами ученического самоуправления в школе. Основанием этому послужило то, что в эти годы ЦК ВКП (б) одной из главных задач, стоявших перед школой, определил повышение уровня идейно-политического воспитания молодежи. В условиях становления и укрепления тоталитаризма коммунистическая партия усиливала политизацию школы. Росло число пионеров и комсомольцев в школе. Расширялись полномочия и обязанности пионерской и комсомольской организаций. В постановлении пленума ЦК ВЛКСМ (1944 г.) говорилось о том, что комсомолу необходимо проявлять повседневную заботу о школе, активно помогать учителям, директорам школ в учебно-воспитательной работе, в воспитании школьников сознательными, дисциплинированными. Здесь же подчеркивалось, что деятельность «комсомольской и пионерской организаций является неотъемлемой частью всей воспитательной работы в школе, проводимой директором и учителями». Пленум ЦК ВЛКСМ (1945 г.) нацеливал школьный комсомол на усиление своего влияния на всех учащихся.

В большинстве школ, как отмечают исследователи И. В. Бочкарев, И. О. Груздев, В. В. Жуков, В. М. Опалихин, Н. К. Твердохлебов в период 50–60-х годов ученическому самоуправлению также не уделялось должного внимания и авторы характеризуют этот период как «застой» в практике развития ученического самоуправления [1; 2; 3; 13].

Третий этап (70-е гг. – середина 80-х гг. XX века).

Определенному подъему в развитии ученического самоуправления на практике способствовал Устав средней общеобразовательной школы, одобренный Советом Министров СССР в 1970 г. В документе отмечалось, что «деятельность ученического коллектива в школе организуется на основе самоуправления и направляется на повышение качества учебы, укрепление сознательной дисциплины учащихся и развитие их творческой самодеятельности» [12]. Однако Устав по-прежнему отводил учащимся роль исполнителей распоряжений взрослых, решений комсомольских и пионерских органов, поскольку предписывал директору «направлять работу ученического самоуправления, оказывать помощь и содействие комсомольской, пионерской и другим самодеятельным организациям школы» [12].

Мощный толчок развитию ученического самоуправления и в теории, и на практике дало принятие в декабре 1977 г. ЦК КПСС и Советом Министров СССР историческое постановление «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». В документе было сказано, что в учебных заведениях не используется в полной мере «влияние ученического коллектива на воспитание школьников, развитие их общественной активности и инициативы». Постановление указало на необходимость активизировать деятельность органов самоуправления учащихся, создавать в школах ученические комитеты, «призванные содействовать сплочению коллективов». Оно ознаменовало новый качественный этап в развитии ученического самоуправления в отечественной педагогике и школе.

В июле 1978 г. во исполнение решений партии и правительства МП СССР и Секретариат ЦК ВЛКСМ утвердили «Положение об ученическом комитете в общеобразовательной школе». В документе подчеркивалось, что основная задача школы – «развивать общественную активность, организаторские способности и творческую самодеятельность школьников. Одним из важных средств и методов решения этих задач является ученическое самоуправление, обеспечивающее участие всех школьников в управлении делами коллектива своего класса и школы» [11]. Особо важное значение документ придавал организации самообслуживания, соревнований в школьном коллективе, а также воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения учащихся как в школе, так и за ее пределами.

В ряде школ в 70–80-е годы успешно использовалась коммунарская методика – методика коллективных творческих дел.

Параллельно с традиционными повседневными трудовыми формами ученического самоуправления с начала 80-х годов активно развивались такие

новые творческие формы, как: штаб трудового субботника, совет бригад школьных мастерских, вахта труда, трудовые десанты, разведка полезных дел, институт общественных профессий, город веселых мастеров, эстафета интересных дел и пр. Некоторые из этих форм, например, институт общественных профессий, защита профессий, стояли на стыке двух направлений деятельности ученического самоуправления – трудовой и учебной. В этот период активно действовали ученические производственные бригады, лагеря труда и отдыха. Как отмечали педагоги – исследователи деятельности этих объединений, секрет успеха и популярности лагерей и бригад заключался в том, что в планировании и организации всей внутренней жизни все более возрастала роль самих школьников.

В. М. Коротов подчеркивал, что формы самоуправления напрямую зависят от содержания деятельности школьного воспитательного коллектива: «каждому делу свой организатор, каждому сложившемуся разделу работы – орган коллектива» [5]. По мнению В. А. Караковского, «удачно найденная форма способна внести качественные изменения в процесс воспитания, поиски новых путей, методов, форм не должны идти в отрыве от содержания, вне педагогической логики» [4].

Однако в некоторых школах проблема ученического самоуправления подменялась проблемой органов самоуправления. Учителя искусственно вводили различные комиссии учащихся, штабы, советы, посты, забывая, что учком и его органы могут существовать, а самоуправление при этом отсутствовать. В педагогической среде в начале 80-х годов появился термин «формотворчество», который означал преувеличенное внимание к форме в ущерб содержанию. Попытки изменить одну сторону воспитательного процесса, оставив неизменной другую, чаще всего не давали положительного результата. Нередко случалась так, что, увлекшись оригинальной формой, школьники переигрывали, превращали полезное дело в его противоположность. С. Е. Хозе отмечал, что «суть подлинного самоуправления – не в количестве всевозможных органов, ставших кое-где самоцелью, не в формальном закреплении за каждым школьником какой-либо «должности» в самоуправлении, а в формировании у каждого активной жизненной позиции, сплава убеждений и практического действия. Только так воспитываются настоящие, а не мнимые хозяева школьных дел» [15].

Помимо проблемы «формотворчества» в конце 70-х – начале 80-х годов по-прежнему до конца нерешенным оставался вопрос взаимодействия органов ученического самоуправления с комитетом комсомола и пионерской дружиной. В. М. Опалихин неоднократно обращал внимание педагогов и школьных работников на то, что Устав ВЛКСМ не наделял комсомольские органы правом непосредственного руководства какими-либо другими объединениями, кроме комсомольских организаций. Он подчеркивал, что Уставом школы предусмотрен один непосредственный руководитель ученического коллектива и органов его самоуправления – педагогический коллектив [8].

Несмотря на накопившиеся застойные явления и формализм в воспитательной работе, школьная реформа 1984 года открыла пути для улучшения воспитания учащихся, что явилось предпосылками для дальнейшего развития теории и практики ученического самоуправления. Однако, существенных преобразований, ожидавшихся после осуществления реформы (1984 г.) не последовало. Демократизация школьной жизни сводилась в основном к попыткам усовершенствовать сложившуюся систему образования и воспитания. Причинами замедления продвижения реформы явилось то, что ее реализация началась до развертывания перестройки всей общественной жизни и сопровождалась неготовностью учителей и учащихся к демократическому взаимодействию.

Четвертый этап (середина 80-х гг. – конец 90-х гг. XX века).

К середине 80-х годов в стране произошел кризис коммунистической идеологии, углубились и обострились застойные и негативные явления в экономике и общественной жизни. Ухудшилось положение дел в школе. Это выразилось в снижении дисциплины учащихся, уменьшении их интереса к учебе, в отрыве школы от труда, в формализме воспитательной работы.

Такое состояние дел требовало коренных преобразований в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Новый курс, взятый страной в 1985 году, поставил задачу демократизации и гуманизации всех сфер жизни общества и, в первую очередь, учебных заведений. Решение этой задачи было тесно связано с развитием ученического самоуправления – главного средства демократизации жизни школы. Как способ организации жизни детей, ученическое самоуправление было призвано сформировать демократические отношения, культуру поведения, творчество, самостоятельность и ответственность за результаты работы учебного заведения.

Демократизация школьной жизни в условиях «перестройки» выдвинула на первый план организаторские и творческие функции органов ученического самоуправления во всех сферах жизни школьников: в организации учебно-воспитательного процесса, трудовых делах, во внеучебное время, в деятельности по месту жительства в своем микрорайоне.

Процесс демократизации школы в условиях «перестройки» привлек внимание к более четкой организации деятельности ученического самоуправления. Длительное нарушение принципа самодеятельности детей, засилье административно-командных методов организации внутришкольной жизни во многих учебных заведений привело к снижению общественной активности учащихся. Требовалось сломать старый стереотип школы как учреждения, живущего только по команде «сверху». Необходимо было изживать авторитарный подход к организации ученического самоуправления, при котором учителя и администрация школы не признавали реальные права учащихся на самостоятельные решения, имели возможность манипулировать детским коллективом.

В конце 80-х годов стало очевидно, что коммунистическая партия уже не в состоянии оказывать идеологического и организационного влияния на

общество в целом и на школу в частности. Это привело к снижению роли комсомольской и пионерской организаций во всей жизни учебного заведения. Педагоги Б. З. Вульфов, Р. И. Файнберг, С. Е. Хозе отмечали, что вмешательство во все школьные дела комитета комсомола сдерживало развитие самостоятельности и активности школьников [14; 16]. В ряде школ по традиции комитет комсомола занимал доминирующее положение над органами ученического самоуправления. Проводились попытки укрепить шаткое положение детских коммунистических организаций в школе, однако восстановить подорванную репутацию и вернуться к старому было невозможно. В начале 90-х годов пионерская и комсомольская организации прекратили свое существование на базе школы.

Распад комсомола (происходивший на фоне краха многих традиционных политических институтов общества и распада самого государства – СССР) породил в молодежной среде «идеологический вакуум» и «институциональный кризис», что отражало двуединую функцию, которую комсомольская пионерская организации выполняли. В плане идеологическом это породило усиление аполитичности молодежи. На фоне социально-экономического и политического кризиса в молодежной среде усилились экстремистские и нигилистические настроения. События августа 1991 года кардинальным образом повлияли на структуру управления молодежной политикой. Фактически оказались разрушены все социальные институты (особенно в форме детских и молодежных общественных организаций), выполнявшие и идеологические и управленческие функции.

Прекращение деятельности комсомола и пионерии привело к тому, что рядом с молодым человеком не стало организации, не стало привычной среды его социально-психологического и социально-политического общения, создающей условия для его участия в экономической, политической, духовно-культурной жизни.

В то же время в стране шла решительная борьба за совершенствование управленческого аппарата, с новой остротой встал вопрос об организационных формах ученического самоуправления.

Как отмечала известный педагог Л. И. Новикова, одними только убеждениями невозможно привить детям чувство хозяина школы, нужно дать им реальную власть самостоятельно решать проблемы школьной жизни, научить ею пользоваться. Учащиеся очень верно окрестили действовавшее самоуправление в школе середины 80-х годов как «диктатуру учителей, прикрытую флагом демократии» [7].

Большинство педагогов, занимавшихся изучением проблемы развития воспитательных коллективов и их органов самоуправления в середине 80-х годов, отмечали необходимость изжить из школьной жизни скуку и формализм, сплотить в единый коллектив учителей и учащихся, объединить их общими полезными делами.

Изменившаяся социально-экономическая ситуация в нашей стране определила возникновение новой образовательной парадигмы, закрепленной в Федеральном законе «Об образовании».

Статья 2 данного закона гласит: «Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений».

Развитие самоуправления как социального феномена становится официальной государственной политикой, которая зафиксирована в Конституции Российской Федерации (принята общенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) отдельной главой № 8, где в статьях №№ 130–133 изложено понимание самоуправления, его основные функции и правовые гарантии существования.

На основании этих документов изменилось представление о самой сущности ученического самоуправления. К ключевым признакам ученического самоуправления следует отнести нормативно закрепленное право учащихся на участие в управлении школой; направленность ученического самоуправления на решение как школьных проблем, так и проблем окружающего социума; разграничение полномочий представительных и исполнительных органов ученического самоуправления; разнообразие форм функционирования ученического самоуправления; создание условий для самореализации учащихся, развитие у них лидерских качеств.

Итак, проведенный нами анализ историографии отечественного опыта становления ученического самоуправления в XX веке показал, что на разных этапах его развития решались разные проблемы.

В период с 1917 г. по начало 30-х гг. основной проблемой на пути развития ученического самоуправления было отсутствие опыта и прочной базы знаний по организации самоуправления на практике, как у учащихся, так и учителей. Для решения этой проблемы был создан ряд опытно показательных учреждений, где на практике реализовывались новые принципы учебной и воспитательной работы.

Второй этап (30-е гг. – конец 60-х гг. XX века) в развитии ученического самоуправления закрепил лидирующее положение пионерской и комсомольской организаций над органами ученического самоуправления. Работа органов ученического самоуправления была сконцентрирована внутри школы и сведена к самообслуживанию учащихся, наведению порядка и дисциплины, к борьбе за повышение качества знаний под непосредственным контролем классных руководителей и администрации школы.

На третьем этапе (70-е гг. – середина 80-х гг.) школьная реформа 1984 г. явилась предпосылкой для развития теории и практики ученического само-

управления. Причинами замедления продвижения реформы явилось то, что ее реализация началась до развертывания перестройки всей общественной жизни и сопровождалась неготовностью учителей и учащихся к демократическому взаимодействию.

На четвертом этапе (середина 80-х гг. – конец 90-х гг.) происходи смена парадигмы российского образования, что приводит к изменению представлений о самой сущности ученического самоуправления. На этом этапе наиболее значимой становится проблема отсутствия опыта государственно-общественного управления образовательным учреждением и отсутствие прочной базы знаний по организации самоуправления в новых социально-экономических условиях.

Библиографический список

1. **Бочкарев, И. В.** Социально-педагогические основы школьного самоуправления [Текст]: дисс. ... доктора, пед. наук. / И. В. Бочкарев. – М., 1998. – 80 с.

2. **Бочкарев, И. В.** Школьное самоуправление в вопросах и ответах [Текст] И. В. Бочкарев, В. М. Опалихин // Воспитание школьников. – 1995. – № 4. – С. 19–21.

3. **Жуков, В. В.** Развитие ученического самоуправления в классном коллективе [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. / В. В. Жуков. – М., 1983. – 20 с.

4. **Караковский, В. А.** Директор – учитель – ученик. [Текст] / В. А. Караковский. // Педагогика и психология. – М.: Знание, 1982. – № 9. – 83 с.

5. **Коротов, В. М.** Общая методика учебно-воспитательного процесса. [Текст] / В. М. Коротов. – М.: Просвещение, 1983. – 93 с.

6. **Народное** образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – С. 156–162, 278–281.

7. **Новикова, Л. И.** Самоуправление в школьном коллективе. [Текст] / Л. И. Новикова. // Педагогика и психология.– М.: Знание, 1988. – № 7. – 30 с.

8. **Опалихин, В. М.** Направляющая роль комитета комсомола и совета пионерской дружины в деятельности учкома. [Текст] / В. М. Опалихин // Методика и опыт развития ученического самоуправления в школе. / Сост. В. В. Жуков. – М.: АПН СССР, 1986. – 26.

9. **Основные** принципы единой трудовой школы [Текст] // Народное образование. – 1999 г. – № 10. – С. 40–47.

10. **Очерки** истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941) [Текст] / Отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с. – с. 208.

11. **Положение** об ученическом комитете в общеобразовательной школе [Текст] // Воспитание школьников, – 1978. – № 5. – С. 72–73.

12. **Справочник** классного руководителя. [Текст] / Сост. В. М. Коротов. – М.: Просвещение, 1979. – С. 6–19.

13. **Твердохлебов, Н. К.** Совершенствование организационно-структурных форм и функций ученического самоуправления [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук. / Н. К. Твердохлебов. – Алма-Ата, 1981. – 26 с.

14. **Файнберг, Р. И.** Ученическое самоуправление: проблемы перестройки [Текст] / Р. И. Файнберг // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 90–94.

15. **Хозе, С. Е.** Взрослеть в делах. [Текст] / С. Е. Хозе // Педагогика и психология. – М.: Знание. – 1980. – № 12. – 22 с.

16. **Хозе, С. Е.** Развивать инициативу и самостоятельность комсомольцев [Текст] С. Е. Хозе, Б. З. Вульфов // Воспитание школьников. – 1987. – № 6. – С. 53–59.

17. **XIII** съезд РКП (б). Резолюции и постановления съезда. [Текст] – М.: Госполитиздат, 1953. – С. 880–890.

18. **Болотова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–327.

19. **Белых, И. Н.** Особенности становления нравственного воспитания в педагогической практике школ Приенисейской Сибири в 1917–1930 гг. [Текст] / И. Н. Белых, В. В. Игнатова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 309–319.

УДК 027.8

Колодина Наталья Александровна

Магистр библиотековедения, методист научной библиотеки Павлодарского государственного педагогического института, kolodina-n@mail.ru, Павлодар

Дергилева Татьяна Владиславовна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ГПНТБ СО РАН, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, onimr-nmo@spsl.nsc.ru, Новосибирск

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕК КАЗАХСТАНА

Kolodina Natalya Aleksandrovna

Master of library science, methodist of Pavlodar State Pedogogic Institute Science Library, kolodina-n@mail.ru, Pavlodar

Dergileva Tatyana Vladislavovna

Candidate of pedagogy, senior member of the State Public Scientific and Technical Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, senior lecturer of Novosibirsk State Pedagogical University, onimr-nmo@spsl.nsc.ru, Novosibirsk

METODOLOGICAL SUPPORT OF ACTIVITIES OF KAZAKHSTAN SCHOOL LIBRARIES

Школьные библиотеки (ШБ) Республики Казахстан, также как и Российской Федерации, составляют самую многочисленную библиотечную сеть страны. Полифункциональность деятельности и высокий уровень требований к современным ШБ [1] особенно остро ставят вопрос о методическом обеспечении их работы. Цель данной работы – показать возможности совершенствования системы методического обеспечения школьных библиотек

Республики Казахстан через создание центров методической помощи на базе библиотек педагогических вузов.

В настоящее время методическое обеспечение (МО) библиотек системы образования Казахстана имеет следующую трехуровневую структуру: возглавляет МО – Республиканская научно-педагогическая библиотека (РНПБ); областные методические центры библиотек институтов повышения квалификации педагогических кадров (ИПК ПК) – представляют средний уровень; и последний уровень – это городские и районные методические объединения ШБ.

РНПБ, являясь научно-методическим центром для всех библиотек системы образования, оказывает решающее влияние на повышение их роли и статуса. Основным направлением деятельности республиканского центра является внедрение инноваций, связанных с улучшением обслуживания пользователей, обеспечением свободного доступа к информации, соблюдением разумного баланса между необходимостью перемен и сохранением библиотечных традиций [2]. В РНПБ создана система повышения квалификации, которая предусматривает регулярное проведение научно-практических конференций, различных по форме и тематике семинаров, разработку нормативно-методической документации для библиотек области. Однако в сферу основной методической деятельности РНПБ не входило оказание конкретной методической помощи ШБ в регионах. В связи с этим, в 1998 г. приказом № 428 Министерства образования, культуры и здравоохранения Казахстана [3] функции региональных и областных методических центров были возложены на библиотеки ИПК ПК. При этом штаты данных библиотек увеличены не были и в настоящее время они составляют 1–2 сотрудника. Очевидно, что для выполнения ими основных обязанностей по обслуживанию пользователей библиотеки ИПК и ведения методической работы со ШБ, такого количества сотрудников недостаточно.

Вследствие этого, основная нагрузка по методическому обеспечению деятельности ШБ ложится на специалистов (методистов) в областных, городских и районных отделах (управлениях) образования. Согласно Приказу № 508 Министерства образования и науки Республики Казахстан, утверждённому в 2003 г., в перечень «Примерных должностных обязанностей специалиста…», входит: разработка методических материалов, организация деятельности методических объединений, выявление и распространение инновационного опыта, осуществление повышения квалификации библиотекарей, при этом семь из шестнадцати названных функциональных обязанностей (43%) непосредственно связаны с фондом учебников [4].

В целях изучения особенностей деятельности специалистов областных, городских и районных отделов образования Павлодарской области в 2008 г. нами было проведено анкетирование. Опрос показал, что большинство специалистов данной категории, не имеет библиотечного образования (51% – составляют педагоги); и 62,5% опрошенных – опыта работы в школьных библиотеках. Лишь в городах Экибастузе и Павлодаре школьные библиотеки

курируют специалисты с высшим библиотечным образованием и с большим стажем библиотечной работы. Анкетирование также выявило высокую ротацию кадров, работающих в должности методиста: стаж менее года имеют 25%, до 5 лет – 37,5%, свыше пяти лет – 25%. Немаловажен и тот факт, что 62% методистов не имеют возможности заниматься творческими видами работ и повышать собственную квалификацию, поскольку 43% их рабочего времени занимает работа с учебниками, 37% – подготовка информационных справок и отчетов, 18% – выполнение обязанностей, не связанных с работой ШБ. В дополнение к основным обязанностям большинство методистов ШБ поддерживают и другие направления деятельности организаций образования и методических объединений учителей, например, такие как: дошкольное воспитание, охрана прав детства, переподготовка учителей и др. Полагаем, что данные направления деятельности не менее важны, но ведутся они в ущерб методической работе, поскольку реже организуются мероприятия по повышению квалификации, меньше разрабатывается методических материалов и изучается опыт работы ШБ.

В сложившихся условиях специалистам трудно качественно осуществлять весь комплекс методического сопровождения деятельности ШБ. В данной ситуации, по нашему мнению, статус и функции методических центров ШБ могли быть переданы научным библиотекам (НБ) педагогических вузов, поскольку они принадлежат одной системе – системе образования, и имеют общие задачи. А именно: информационное обеспечение учебного процесса, преемственность целевой аудитории пользователей, совместное решение задач на региональном уровне – являются объективными предпосылками консолидации деятельности ШБ и НБ педагогических вузов. Кроме того, последние обладают значительными информационными, технологическими, методическими и кадровыми ресурсами. Им хорошо знакомы не только проблемы библиотечной деятельности, но и основные направления оказания методической помощи ШБ. Известно, что в Российской Федерации основными направлениями методического обеспечения деятельности ШБ со стороны НБ педагогических вузов являются: проведение мероприятий по повышению квалификации библиотечных кадров, издание различных методических пособий, разработка методической и технологической документации [5]. Потенциал и накопленный опыт методической работы специалистов НБ педагогических вузов Казахстана, с нашей точки зрения, мог бы использоваться значительно шире. В связи с этим, на базе НБ Павлодарского государственного педагогического института (ПГПИ) в качестве инновационного проекта в 2005 г. был создан методический центр по оказанию помощи ШБ региона. Главными целями создания данного центра являются: формирование единого информационного пространства образования в регионе, обеспечение преемственности в работе библиотек общеобразовательных школ и педагогического вуза.

В соответствии с проектом в задачи Центра входят:

– обеспечение рационального использования совокупных информационных ресурсов школьных библиотек региона;

– опытно-экспериментальная разработка моделей взаимодействия школьных библиотек и научной библиотеки педагогического вуза;

– определение места НБ педагогического вуза в системе методического обеспечения школьных библиотек;

– содействие внедрению новых информационных технологий в работу ШБ области;

– совершенствование системы непрерывного библиотечного образования персонала ШБ на региональном уровне.

На первом этапе реализации проекта были изданы рекламно-информационные буклеты о ресурсах НБ и возможных вариантах сотрудничества, проведены мотивационные семинары для библиотечных специалистов школ и отделов образования. Социологические опросы участников семинаров выявили профессиональные потребности школьных библиотекарей. Большинство из них нуждаются в обучении новым информационным технологиям – 51%, научной обработке документов в соответствии с ГОСТом – 27%, библиотечному менеджменту – 22%. Кроме того, среди приоритетных тем повышения квалификации школьных библиотекарей преобладали такие, как: формирование фонда документов на нетрадиционных носителях (35%), методика информационно-библиографической деятельности (28%), формирование информационной культуры пользователей (20%), а также была отмечена важность профессиональных консультаций и новых разработок методических материалов.

В итоге первого этапа работы над проектом были заключены договора о сотрудничестве с городскими и районными отделами образования, согласованы планы проведения мероприятий, с учётом выявленных образовательных потребностей библиотекарей.

Второй этап реализации проекта был связан с оказанием конкретной методической помощи ШБ по следующим направлениям: индивидуальное консультирование в режиме «запрос-ответ» (в том числе по электронной почте), профессиональное информирование специалистов, издание методических материалов. За 2005–2008 гг. сотрудниками НБ ПГПИ библиотекарям школ области было дано 205 консультаций, составлено 12 электронных методических пособий, деятельности школьных библиотек посвящен раздел «Коллеге-библиотекарю», который актуализируется на сайте НБ ПГПИ.

Доминантой методической работы НБ ПГПИ является содействие развитию профессиональной компетенции библиотекарей школ Павлодарской области, система мероприятий по повышению квалификации которых, ориентирована на решение трёх взаимосвязанных задач:

– непрерывное образование библиотечных специалистов, включая вузовское и поствузовское образование;

– совершенствование профессионального мастерства;

– расширение общекультурного кругозора.

За время работы над проектом НБ ПГПИ провела 34 методических мероприятия, среди них: семинары, практикумы, Дни специалиста, в которых приняли участие 884 школьных библиотекаря. Проведены обучающие семинары по внедрению нововведений в деятельность ШБ: введение ГОСТа 7.1. – 2003 ″Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись″, формирование информационной культуры школьников, использование информационных технологий в библиотечной практике, поддержка детского чтения в условиях школьных библиотек. Мероприятия по повышению квалификации НБ ПГПИ расцениваются их участниками, как источник новых знаний по актуальным направлениям деятельности ШБ.

Традиционной и наиболее эффективной формой работы НБ ПГПИ по повышению квалификации стало проведение с 2006 г. «Методических недель для школьных библиотек», которые проводятся во время весенних каникул. Цель проведения методической недели заключается в актуализации профессиональных знаний и оказании конкретной практической помощи библиотекарям. Программа мероприятия, как правило, предельно насыщена и включает: теоретические семинары, мастер-классы, практикумы, профессиональные дискуссии, встречи с местными писателями. Так, например, методическая неделя 2008 г. на тему «Школьные библиотеки в меняющемся мире: современные технологии и формы сотрудничества» прошла под девизом: «*Успешная библиотека – успешная школа*», её программа включала следующие формы обучения:

– день специалиста «Информационное сопровождение учебного и воспитательного процессов в школе» на государственном языке;

– теоретический семинар «Детское чтение и развитие информационной грамотности в современном обществе»;

– мастер-класс «Новые информационные технологии в библиотечной деятельности»;

– семинар-дискуссию «Библиотечное краеведение в школе: традиции и инновации»;

– семинар-тренинг ″Проектная деятельность школьной библиотеки″.

Кроме того, НБ ПГПИ для участников ″Недели″ подготовлен очередной выпуск электронного сборника ″Методический помощник школьного библиотекаря″, в него вошли методические разработки, электронные учебники, презентации, а также материалы об опыте работы ШБ Павлодарской области. В мероприятиях ″Методической недели – 2008″ приняли участие шестьдесят школьных библиотекарей Павлодарской области.

Следует отметить, что контингент участников методических недель ежегодно расширяется. Так, если в 2006 г. её участниками были библиотекари только двух районов Павлодарской области, то в 2008 г. ими стали библиотекари практически из всех школ районов Казахстана: Баянаульского,

Аксукского, Каширского, Успенского, Павлодарского, а также из городов Аксу, Экибастуз, Павлодар.

По итогам проведения методической недели 2008 г. ее участники традиционно заполнили специально разработанные "анкеты обратной связи". Анализ анкет показал, что 42% библиотекаря участвовали в "Неделе" впервые, 58% респондентов уже принимали участие (20% – один раз, 38% – дважды). Абсолютное большинство участников мероприятия (80%) высоко оценили его теоретический и организационный уровень, восприняли "Неделю" как "интересное и актуальное событие". Библиотекарей объединил творческий настрой на активное изучение и внедрение нововведений в профессиональную деятельность, что подтвердили 95% респондентов. Специалисты ШБ относятся к мероприятиям по повышению квалификации НБ ПГПИ как необходимое и актуальное направление методической деятельности, в которой их привлекает:

– разнообразные по тематике и формам обучения программы;

– возможность выбора участниками интересные для них семинары;

– бесплатное обучение;

– высокий профессионализм, доброжелательность и настрой методистов на сотрудничество.

Помимо организации мероприятий по повышению квалификации НБ ПГПИ осуществляет методическое сопровождение инновационных проектов школьных библиотекарей. Так, например, в настоящее время библиотека курирует целевой комплексный проект «Папа, мама и я – читающая семья» в средней школе № 43 г. Павлодара, который в 2007 г. получил высокую оценку на Национальной конференции Чтения в Астане.

Подводя итоги трехлетней методической работы НБ ПГПИ со школьными библиотеками Павлодарской области можно сделать вывод, что недостаточно проведение только координационной работы с библиотеками, целесообразно методическое обеспечение их деятельности. Оказание методической помощи и координацию работы ШБ, по нашему мнению, может осуществлять Областной координационный методический совет библиотечно-информационного обеспечения школьного образования, созданный по типу межведомственных библиотечных советов, хорошо зарекомендовавших себя ранее. В состав этого Совета должны войти высококвалифицированные специалисты ШБ, отделов образования, библиотек ИПК ПК, НБ педагогического вуза. Главной целью создания Совета является содействие эффективному развитию ШБ Казахстана.

На первом этапе создана методическая группа при Институте повышения квалификации педагогических кадров, в состав которой вошли опытные специалисты ИПК, ПГПИ и отделов образования. Основными задачами группы определены:

– координация методической деятельности, осуществляемой различными организациями;

– прогнозирование развития ШБ как информационного, воспитательного ресурса школьного образования;

– выявление инновационного опыта ШБ и библиотекарей новаторов;

– подготовка предложений по совершенствованию информационно-библиотечного обеспечения научного, учебного и воспитательного процессов в школах;

– содействие успешному развитию ШБ, укреплению их позитивного имиджа.

В 2009–2010 учебном году методическая группа планирует организовать областной конкурс «Школьная библиотека – пространство чтения», провести региональное исследование «Библиотека в жизни школы»; подготовить к изданию электронный сборник «Школьные библиотеки Павлодарской области: опыт работы»; разработать сводный план методических мероприятий городских и районых методических объединений ШБ; осуществить паспортизацию ШБ.

Таким образом, специалисты НБ ПГПИ, реализуя функции центра методической помощи школьным библиотекам Павлодарской области, организуют мероприятия по повышению квалификации школьных библиотекарей, проводят социологические исследования, курируют инновационные проекты, участвуют в методических советах разного уровня, содействуют развитию профессиональной компетенции школьных библиотекарей. Содержание работы и актуальные вопросы методического обеспечения деятельности ШБ освещаются в докладах методистов на научных конференциях и в профессиональной печати [6; 7]. Опыт методической работы НБ ПГПИ был положительно оценен сотрудниками НБ педагогического института г. Аркалык, поскольку они приступили к созданию методического центра, аналогичного ПГПИ. Данный факт можно расценивать как положительную тенденцию развития системы методического обеспечения школьных библиотек в Казахстане.

Библиографический список

1. **Руководство** ИФЛА/ЮНЕСКО для школьных библиотек [Текст] // Справочник школьного библиотекаря / О. Р. Старовойтова, С. М. Плескачевская, Т. Д. Жукова; Под ред. Ю. Н. Столярова. – М, 2006. – С. 33–50.

2. **Насырова, А. А.** Реформа образования и миссия учебных библиотек Казахстана [Текст] / А. А. Насырова. // Кітапханатану, библиография, кітаптану – Библиотековедение, библиография, книговедение. – Алматы, 2002. – Вып. 3. – С. 119–127.

3. **Об едином** координационном, научно-методическом и информационном центре библиотек системы образования, культуры и здравоохранения Казахстана: Приказ Мин-ва образования, культуры и здравоохранения Республики Казахстан от 3 авг. 1998 г. № 428. – Алматы, 1998. – 24 с.

4. **Примерные** должностные обязанности специалиста по работе со школьными библиотеками // Методические пособия по библиотечному делу для библиотек системы образования. – Алматы, 2005. – С. 163–165.

5. **Педагогические** библиотеки – школьным: материалы из опыта работы / Гос. науч. педагог. б-ка им. К. Ушинского – М., 2002. – 60 с.

6. **Колодина, Н. А.** Сотрудничество библиотеки педагогического вуза со школами области [Текст] / Н. А. Колодина. // Психология. Социология. Дефектология. – 2006.– № 9. – С. 13–16.

7. **Колодина, Н. А.** Методическая помощь школьным библиотекам как инновация педагогического вуза [Текст] / Н. А. Колодина. // Вестн. педагог. инноваций. – 2007. – № 4 (12). – С. 87–92.

8. **Данилова, О. В.** Формирование гуманитарной культуры учащихся в эпоху современных глобальных перемен [Текст] / О. В. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 249–254.

9. **Карпова, Н. П.** Потенциал сельского социума в формировании духовности школьников [Текст] / Н. П. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 106–112.

10. **Наурызбаева, Р. Н.** Воспитательный потенциал поэтического состязания в условиях художественно-творческой деятельности учащихся [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 283–294.

УДК 371

Косинова Валентина Федоровна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор ФГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж», kosinova@btek.ru, Барнаул

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

Kosinova Valentina Fyodorovna

Director Barnaul Trade and Economic College, kosinova@btek.ru, Barnaul

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR BUSINESS

«Малый бизнес в России должен стать лидером в инновациях»
Дмитрий Медведев,
Президент РФ

Президент РФ Д. А. Медведев, выступая на заседании президиума Госсовета, проходившего в Тобольске 27 марта 2008 года отметил, что развитие малого и среднего бизнеса должно осуществляться благодаря инновационному треугольнику «наука–бизнес–образование».

Малое и среднее предпринимательство играет весьма важную роль в экономике, а его развитие влияет в первую очередь на экономический рост

региона. Поэтому перед учебным заведением остро встает вопрос об изменении образовательного пространства с учетом современных требований и развития отраслей экономики.

Актуальность обучения основам предпринимательства учащейся молодежи сегодня не требует дополнительной аргументации. Это весьма важно для российского общества, да и сама молодежь проявляет заинтересованность в этом вопросе.

В то же время, возрастание общественной потребности в более массовой подготовке в сфере предпринимательства, непрерывно увеличивающееся число различного рода курсов и учебных групп не означают перехода к поточному обучению. Настоящего предпринимателя можно подготовить на индивидуальной основе с учетом личных способностей, потребностей и интересов или на имеющихся профессиональных компетенциях. Причем необходимо предоставить такие образовательные услуги, которые удовлетворят конкретного потребителя, и тогда, когда в них возникнет реальная потребность.

Перед учебным заведением стоит задача: определить и сформировать у студентов деловые качества, предприимчивость, предпринимательские способности. В чем заключается их принципиальное отличие?

Задачи подготовки выпускника, способного к созданию собственного дела, требуют внесения изменений, как в содержание профессионального образования, так и в процесс предпринимательской подготовки и развития определенных качеств личности. Несмотря на актуальность данной проблемы для общего и профессионального образования, анализ теории и практики по подготовке учащейся молодежи к предпринимательскому труду позволяет утверждать, что к настоящему времени отсутствует единая система педагогических взглядов на проблему формирования качеств, необходимых будущему предпринимателю.

Учебные заведения Алтайского края системы профессионального образования самостоятельно выбирают и внедряют инновационные технологии, с учетом отраслевой направленности.

Барнаульский торгово-экономический колледж также применяет инновационные подходы в подготовке востребованного выпускника на рынке труда. Задача нашего педагогического коллектива поддержать и помочь большинству успешных и самодостаточных выпускников создать свой малый бизнес или участвовать в нем, ведь это одна из немногих сфер деятельности, где человек способен проявить и раскрыть максимально свои возможности, как на благо своей семьи, так и экономики страны.

Так, с 2004 г. колледж занимается вопросами разработки и внедрения проектирования предпринимательской деятельности через реализацию проектных технологий обучения.

Разработан и утвержден план подготовки студентов предпринимательской деятельности на 2006–2010 гг. На первом этапе внедрения проектирования предпринимательской деятельности был разработан и утвержден проект «Профессиональная подготовка учащейся молодежи предпринимательской деятельности в сфере малого и среднего бизнеса», который позволил разра-

ботать механизмы реализации проектной деятельности в образовательном процессе. Данный проект дал нам возможность принять участие в разработке краевой ведомственной программы «О государственной поддержке и развитии малого и среднего предпринимательства в Алтайском крае на 2008–2010 гг.». Барнаульский торгово-экономический колледж включили в данную программу как организаторов по подготовке и привлечению молодежи в малый бизнес.

Цели проекта:

1. Определить направления развития инфраструктуры и экономики края, с учетом использования сил молодых предпринимателей;

2. Развить у студентов навыки самореализации, инициативности и ответственности для формирования опыта проектирования и открытия собственного дела с учетом особенностей развития региона.

Задачи проекта:

1. Изучить потребительский рынок с позиции развития молодежного предпринимательства;

2. Разработать механизм взаимодействия различных форм молодежной инициативности для реализации молодежной политики в области предпринимательства;

3. Сформировать и развивать элементы предпринимательской культуры в молодежной среде;

4. Создать систему подготовки предпринимателей малого бизнеса среди учащейся молодежи;

5. Создать учебный бизнес-инкубатор;

6. Проводить постоянно действующие курсы повышения квалификации педагогов и организаторов предпринимательской подготовки молодежи;

7. Оказывать информационно – практическую поддержку студентам, участвующим в проектировании профессиональной карьеры;

8. Проводить конкурс творческих проектов студентов и педагогов;

9. Создать и внедрить модель развития предпринимательского потенциала молодежи нашего региона;

10. Разработать и внедрить модель профессиональной компетентности предпринимателя;

11. Помочь открыть свое дело учащейся молодежи в крае с последующим сопровождением проекта.

Педагогический коллектив колледжа осознавал, что плана и проект по подготовке учащейся молодежи к предпринимательской деятельности недостаточно. В системе должны работать и другие направления формирования рационального образа мышления. Для этого в колледже важной составной частью процесса обучения является участие студентов в самоуправлении, охватывающем различные формы клубной работы. Сегодня в колледже отработана система самостоятельной студенческой работы, которая включает в себя деятельность следующих Центров: Образовательно-делового «Качество. Профессионализм. Деловитость» (10 структурных подразделе-

ний), «Здоровье» (3 структурных подразделения), «Самоцветы творчества» (5 структурных подразделений), «Общежитие и мы» (5 секторов), Пресс-Центр (5 структурных подразделений).

С 2003 г. в колледже разработана и успешно развивается учебная имитационная фирма по производственному обучению студентов. Структура и организация деятельности данной фирмы позволяет передать студентам старших курсов, которые являются руководителями производственных отделов, значительные обучающие функции.

Практика создания и функционирования учебных студенческих фирм и развития студенческого саморегулирования способствуют приобретению первичного опыта предпринимательской активности и способностей.

Результаты вышеназванных проектов и позволили успешно разработать и внедрить проект «Профессиональная подготовка учащейся молодежи к предпринимательской деятельности в сфере малого и среднего бизнеса».

Первые шаги в этом направлении показали следующие результаты:

1. Создан штаб «Своё дело» по развитию предпринимательской инициативы студенческой молодежи. Штаб функционирует на основании разработанного положения, структуры, плана работы. Его возглавляет Дружилова Екатерина.

2. Разработана система по дополнительному обучению предпринимательской деятельности, в которую вошли:

2.1 Курс «Организация и проектирование предпринимательской деятельности для студентов всех курсов и всех специальностей. Данные курсы проводятся на основании программы, согласованной с руководителем Управления Алтайского края по предпринимательству и рыночной инфраструктуры;

2.2 Дисциплина «Предпринимательская деятельность», внесена в региональный национальный компонент учебного плана всех специальностей колледжа;

2.3 Программа подготовки и повышения квалификации «Профессиональная компетентность в бизнесе» для предпринимателей малого и среднего бизнеса Алтайского края, выпускников колледжа;

2.4 Программа стажировки в области предпринимательской деятельности для преподавателей учебных заведений ближнего зарубежья, которые являются социальные партнерами колледжа;

2.5 План мероприятий и студенческий бизнес-инкубатор для сопровождения, разработанных проектов, внедренных на территории края, выпускниками колледжа.

3. Нашим педагогическим коллективом разработан и организован конкурс лучших студенческих проектов, защита которых прошла в мае 2008 г. на территории республики Алтай в форме Бизнес-фестиваля. В нем принимали участие студенты ССУЗов Алтайского края. Фестиваль будет проводиться на основании разработанного положения и утвержденного председателем Городского Совета директоров ССУЗов г. Барнаула. Целью фестиваля является воспроизводство и развитие человеческого потенциала

и трудовых ресурсов – самостоятельных, инициативных, ответственных молодых людей. В положении указана структура Бизнес-фестиваля, разработаны этапы проведения фестиваля, критерии оценки студенческих бизнес-проектов. Разработана программа проведения Бизнес-фестиваля.

4. Разработаны мероприятия по подготовке и участию лучших студенческих предпринимательских проектов в Бизнес-фестивале учащейся и студенческой молодежи им. В. В. Быкова «Молодежь. Предпринимательство. Россия» в г. Анапа.

Наши идеи о подготовке студентов предпринимательской деятельности нашли подтверждение в Федеральном законе «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» одобренного Советом Федерации 11 июля 2007 г. В п. 2 статьи 21 отмечается: «Создание условий для повышения профессиональных специалистов, относящихся к социально незащищенным группам населения, совершенствования их деловых качеств, подготовки их к выполнению новых трудовых функций в области малого и среднего предпринимательства».

Студенты и учащиеся относятся к социально незащищенной группе населения, имеют возможность получить дополнительное образование в области подготовки предпринимателей малого и среднего бизнеса, обучаясь в учебном заведении.

Идея помочь студентам колледжа овладеть навыками методики проектирования и организации предпринимательской деятельности возникла, еще и потому что большая часть из них идет в бизнес.

Коммерция, бизнес – это во многом риск и удача. Но чтобы преуспевать в подобных делах выпускникам колледжа надо ориентироваться на изменения рыночной конъюнктуры. Большинство выпускников, получивших путевку в жизнь в стенах нашего колледжа, оказываются наиболее приспособленными к рыночным условиям современной жизни благодаря особой творческой обстановки в учебном заведении и овладению навыками предпринимательской деятельности. Склонность к предпринимательской деятельности проявляется в особом, творческом отношении к делу, инициативности, непрерывном стремлении к новаторству, в нетрадиционных решениях, расширении масштабов и сферы деятельности.

Согласно Современного экономического словаря под редакцией Б. А. Райзберга Бизнес – (от англ. *Bisiness*-дело, антрепренерство, занятость, предпринимательство) инициативная экономическая деятельность, осуществляемая за счет собственных или заемных средств на свой риск и под свою ответственность, ставящая главными целями, получения прибыли и развития собственного дела.

В Новейшем словаре иностранных слов и выражений бизнес – предпринимательская деятельность; дело, знания, являющиеся источником дохода.

Фестиваль (*festival* – веселый, праздничный) массовый показ, смотр, конкурс произведений искусства, периодические культурные празднества, музыкальные, театральные, кино.

Предприниматель – это человек, способный на инициативу. Он не боится экономической ответственности, рисков и особым способом соединяет различные факторы производства так, чтобы в перспективе появился дополнительный доход. Именно предприниматель, являясь источником всех изменений в рыночной экономике, способен по-особому соединять факторы производства на инновационной, «рисковой» основе.

Разработав проект «Профессиональная подготовка учащейся молодежи предпринимательской деятельности в сфере малого и среднего бизнеса», в котором четко сформулирована система подготовки предпринимателей малого и среднего бизнеса среди учащейся молодежи, была определена модель вхождения учащейся и студенческой молодежи в проектно-предпринимательскую деятельность.

Рис. 1. **Модель вхождения учащейся и студенческой молодежи в проектно-предпринимательскую деятельность**

Разработанная модель позволила определить не только знания, умения, выделить ключевые компетенции, но и определить внешние факторы, влияющие на формирование профессиональной готовности к предпринимательской деятельности в сфере малого бизнеса.

Далее были изучены эти факторы, влияющие на создание, понимание проблемы бизнеса. Кроме знаний, умений полученных в колледже, то есть

внутренней среды есть и внешняя среда, соприкасаясь, с которой выпускник, создавая свой бизнес теряется. Наша задача помочь выстроить понимания этой внешней среды и сократить сроки вхождения выпускников в бизнес.

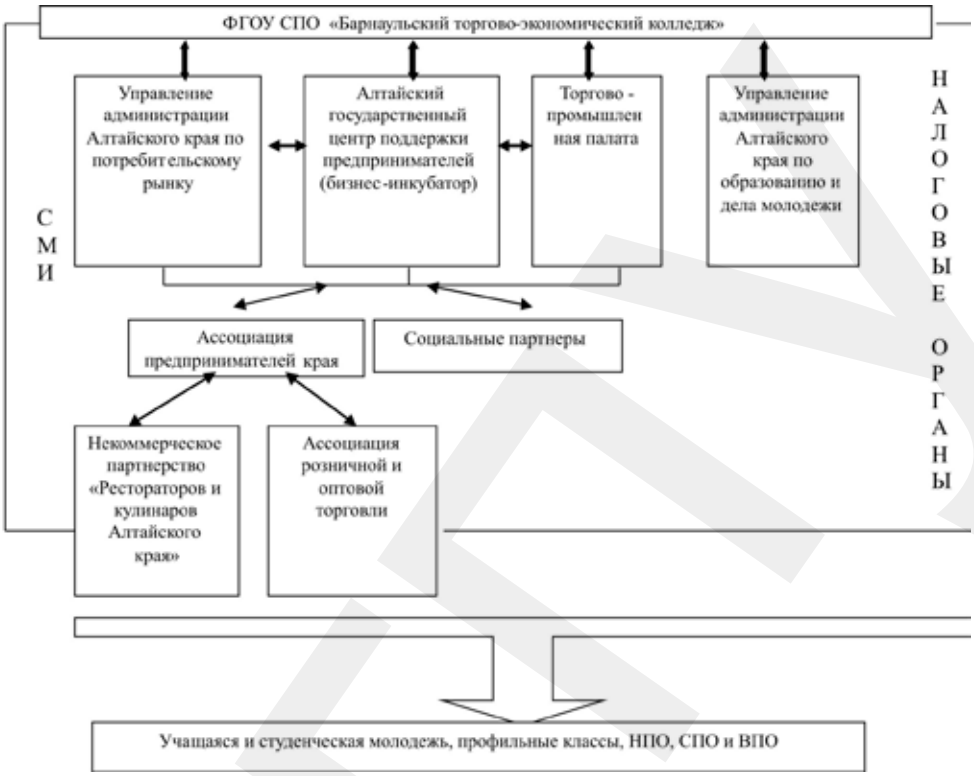


Рис. 2. **Структура взаимодействия субъектов и объектов предпринимательской подготовки**

На наш взгляд, данная модель поможет выпускникам учитывать мнение и выстроить взаимосвязь с инфраструктурой края, работая в бизнесе, а задача педагогического коллектива представить названные структуры и помочь начинающим предпринимателям.

Далее нами разработана система процесса предпринимательской подготовки учащейся молодежи.

Из схемы видно, что разработанная нами система подготовки предусматривает включение в данную систему школьников, ознакомив их с основами экономических знаний. Экономическое образование призвано стать необходимым атрибутом любой целесообразной деятельности, предпосылкой успешной работы во всех сферах и отраслях хозяйства, неотъемлемой частью социально-культурного облика человека.

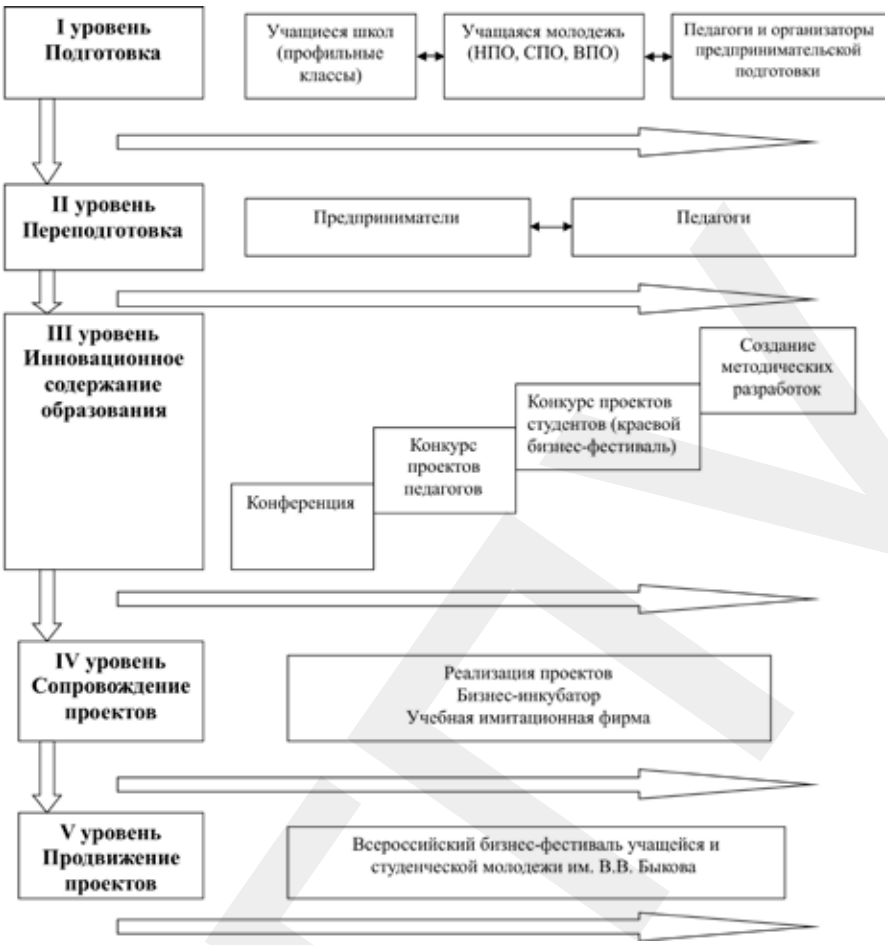


Рис. 3. **Система процесса предпринимательской подготовки учащейся молодежи**

Поэтому предпринимательская подготовка учащейся молодежи предусматривает 5 уровней, на каждом изучаются определенные экономические знания с постепенным переходом к проектной деятельности, которая учит ставить вполне конкретные практические цели: развитие и реализацию профессионального потенциала, построение собственной профессиональной карьеры и траектории профессионализации, раскрытие и проявление творческих способностей, трудоустройство на рынке труда, удовлетворение материальных и духовных потребностей. Студенты сами видят, что эти качества влияют на профессиональную компетентность в бизнесе.

В словаре «Профессиональное образование» С. М. Вишнякова [12] дает следующее определение: «Компетентность (от лат. competens – надлежащий, способный) – мера соответствий знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способ-

ности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию; область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений».

На наш взгляд профессиональная компетентность в бизнесе – это умение применять знания, умения и ключевые компетенции в бизнесе, опыт и навыки предпринимательской деятельности, умение понимать и учитывать интересы общества.

Сегодня весь мир, обсуждая основные задачи образования, говорит о ключевых компетенциях, которые формируются как ответ системы образования на требования «мира труда».

Выделение компетенций предпринимательской деятельности, формирование которых с одной стороны, необходимо для успешного предпринимателя, а с другой, возможно в рамках общего и дополнительного образования, обучающихся в старших классах школы предполагает прослеживание взаимосвязи между общими и профессиональными компетенциями. В настоящее время в рамках предварительного исследования установлено, что наиболее значимыми для предпринимателя являются такие компетенции, как способность к осознанному риску, готовность брать на себя ответственность, видеть проблемы, анализировать их, собирать необходимую информацию и принимать решение, поэтому мы предлагаем модель формирования и развития предпринимателя (рис. 4).

Представленная схема позволила классифицировать составляющие современной модели предпринимателя с учетом профессиональных и личностных качеств.

Информационная культура человека – это совокупность качеств, отражающих его знания и представления об информационных процессах в окружающем мире, владение информационными средствами, освоение систем морально-этических и юридических норм, ценностей, установок, связанных с ИКС, а также владение компьютерной грамотностью.

Стратегическое мышление – это умение мыслить дальновидно и на основе выстраиваемой стратегии принимать правильные решения, оно включает три группы качеств: креативность, умение генерировать идеи, умение принимать решения.

Компетенции – как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, называются ключевыми.

Быть компетентным – значит мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельств. Компетентность не сводится к знаниям и умениям в каком-то количественном соотношении, конкретном объеме. Вместе с тем вне знаний и опыта деятельности невозможно становление компетентности. Кроме того,

компетентность прямо пропорциональна активности, осознанному отношению человека к собственному образованию.

Рис. 4. **Модель формирования и развития предпринимателя**

Предприимчивость. Способность выбирать правильную тактику действий, наличие деловой хватки, которая помогает извлечь реальную выгоду.

Нравственные качества. Успешный бизнес связан с высокой нравственностью. Высоким должен быть духовный потенциал личности, его этика поведения в обществе и бизнесе.

Организаторские способности – это способности объединять вокруг себя и вести за собой людей.

Личная организованность – это способность эффективно управлять самим собой, жить и действовать по системе.

Работоспособность – это способность к напряженной и творческой деятельности в течении длительного времени.

В условия российской действительности развитие предпринимательства становится одной из главных стратегических целей экономической политики

страны. Именно предпринимательская деятельность «запускает» механизмы рынка.

Мы рассмотрели модель предпринимателя с учетом профессиональных и личностных качеств, является основой для создания профессионального стандарта предпринимателя.

Далее необходимо продолжить работу по разработке профессиональных стандартов предпринимателя.

Профессиональные стандарты являются основой для формирования отраслевой рамки квалификаций, где каждый уровень квалификации описан четким набором требований к знаниям, умениям и компетенциям работников.

Идеи

Эффективность данного проекта мы видим в следующем:

Для экономики края:

– Интеграция различных краевых структур, заинтересованных в реализации молодежных проектов предпринимательской деятельности;

– Участие молодежных проектов в развитии экономики края;

– Привлечение молодежи в управлении и поддержке малого и среднего бизнеса.

Для учебного заведения:

– Рост профессионального мастерства педагогов учебного заведения;

– Привлечение финансовых средств из различных источников (краевых, муниципальных, частных);

– Укрепление взаимосвязи с социальными партнерами.

Для учащейся молодежи:

– Формирование активной жизненной позиции;

– Перспектива трудоустройства молодежи (открытие своего дела);

– Участие в предпринимательской деятельности по отраслям экономики края;

– Возможность участия в координационном Совете по развитию малого и среднего бизнеса;

– Участие во Всероссийском бизнес-фестивале.

Библиографический список

1. **Алексеева, М. М.** Планирование деятельности фирмы [Текст] / М. М. Алексеева. – М.: Финансы и статистика, 1997.

2. **Ананькина, Е. А.** Управление затратами [Текст] / Е. А. Ананькина, Н. Г. Данилочкина. – М.: Приор, 1998.

3. **Ахтаева, Л. Г.** Развитие предпринимательских способностей старшеклассников [Текст] / Л. Г. Ахтаева. – Уфа: Уфим. технолог. ин-т сервиса, 2001. – 168 с.

4. **Балабанов, И. Т.** Финансовый менеджмент [Текст] / И. Т. Балабанов. – М.: Финансы и статистика, 1994.

5. **Башкинскас, В. Ю.** Правовое регулирование предпринимательской деятельности [Текст] / В. Ю. Башкинскас. – М.: Инфра-М, 1997.

6. **Буров, Е. В.** Бизнес–план инновационного проекта. Методика составления [Текст] / Е. В. Буров, В. В. Галь, А. П. Казаков, В. А. Морошкин. – М.: ЦИПКК, 1997.

7. **Бусыгин, А. В.** Предпринимательство. Основной курс [Текст]: учебник для вузов / А. В. Бусыгин. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 608 с.

8. **Бутко, Е. Я.** Молодежь. Предпринимательство. Россия [Текст] / Е. Я. Бутко, В. И. Лисов. – М., 2007. – 40 с.

9. **Быков, В. В.** Бизнес–план предприятия малого и среднего бизнеса (производство) [Текст] / В. В. Быков, П. В. Ощепков. – М.: Перспектива, 2000. – 40 с.

10. **Быков, В. В.** Подготовка молодежи к предпринимательской деятельности: методические рекомендации [Текст] / В. В. Быков, И. С. Павлов, А. И. Парамонов [и др.]; под ред. А. С. Потапова. – М.: Перспектива, 2000. – 130 с.

11. **Быков, В. В.** Экономические предпосылки предпринимательской подготовки подростков и молодежи [Текст] / В. В. Быков, А. И. Парамонов // Народное образование. – 2001. – № 10. – С. 202–203.

12. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование. Словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

13. **Лапуста, М. Г.** Риски в предпринимательской деятельности [Текст] / М. Г. Лапуста, Л. Г. Шаршукова. – М.: Инфра–М, 1998.

14. **Матвеева, Т. М.** Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности у учащихся старших классов на основе метода проектов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Матвеева; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников нар. образования Московской области. – М., 2001. – 19 с.

15. **Молодежь.** Предпринимательство. Россия. Развитие предпринимательской инициативы учащейся и студенческой молодежи [Текст] / Колледж предпринимательства. – М., 2006. – 40 с.

16. **Овчинников, О. Г.** Составляющие успешной организации бизнеса [Текст] / О. Г. Овчинников; МГИФИ. – М., 1997.

17. **Ощепков, П. В.** Бизнес-план предпринимательского проекта с комментариями [Текст]: рабочая тетрадь / П. В. Ощепков. – Анапа: Смена, 2006. – 20 с.

18. **Поляков, В. А.** Непрерывное экономическое образование молодежи [Текст] / В. А. Поляков, И. А. Сасова // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 19–26.

19. **Потапов, А. С.** Тематические площадки Бизнес-фестиваля им. В. В. Быкова [Текст] / А. С. Потапов, А. И. Парамонов. – М., 2006. – 99 с.

20. **Предпринимательство** как новое содержание профессионализма [Текст] / В. В. Швецов, А. И. Парамонов, И. С. Павлов [и др.]; науч. руков. В. В. Швецов. – М.: Колледж предпринимательства, 2005. – 124 с.

21. **Психологический** тренинг в области предпринимательства [Текст]: метод. пособие для работы со старшеклассниками / Всерос. науч.-практ. центр профориентации и психолог. поддержки населения. – М.: Б.и., 1994. – 62 с.

22. **Савченко, В. Е.** Феномен предпринимательства [Текст] / В. Е. Савченко // Российский экономический журнал. – 1995. – № 9. – С. 45–50.

23. **Савченко, В. Е.** Современное предпринимательство [Текст] / В. Е. Савченко. – М.: РДЛ, 1997.

24. **Чернк, В. З.** Оценка бизнеса [Текст] / В. З. Чернк. – М.: Финансы и статистика, 1998.

25. **Шнайдер, Г.** Долевое участие сотрудников в результате и капитале малых и средних предприятий [Текст] / Г. Шнайдер, Г. Цандлер. – Обнинск: ГЦИПК, 1995.

26. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

27. **Каплина, С. Е.** Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 113–122.

28. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

29. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегия его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.

30. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.

31. **Неустроева, Е. Н.** Экономическое образование в современной школе [Текст] / Е. Н. Неустроева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 244–249.

32. **Мунасыпов, И. М.** Развитие профессиональной компетентности будущих учителей технологии [Текст] / И. М. Мунасыпова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 130–139.

УДК 378

Казанкова Тамара Сергеевна

Ассистент кафедры общетехнических дисциплин Курского государственного университета, ts-tamara@mail.ru, Курск

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЧЕРЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОМУ РИСОВАНИЮ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Kazankova Tamara Sergeevna

Assistant of the chair of the general technical disciplines Kursk State University, ts-tamara@mail.ru, Kursk

TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PLOTTING TO TECHNICAL DRAWING IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION

Будущие учителя черчения, обучаясь в вузе должны овладеть профессионально-педагогическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми в их профессиональной деятельности. Развивать эти умения и навыки воз-

можно на базе графических дисциплин, придавая им профессиональную направленность. Анализируя графическую подготовку в вузе, мы пришли к выводу о том, что наиболее значимой базой развития этих умений может стать техническое рисование.

Недостаточное развитие профессионально-педагогических умений студентов является причиной многих проблем, возникающих у выпускников, работающих в школе. Это связано, прежде всего, с неумением лаконично и последовательно излагать свои мысли, профессионально выполнять педагогический и технический рисунок при изложении теоретического материала, с неумением работать мелом и другими материалами на классной доске. Молодые учителя зачастую не имеют должного представления о специфике технического рисования, предполагающего максимальную простоту изображения формы, смысловую точность и лаконичность. Техническое рисование по заложенным в нем возможностям выражения технической мысли является прекрасным средством развития пространственного представления и творческого воображения [1].

Использование технического рисунка в обучении черчению значительно облегчает изложение учебного материала. Рисунок на классной доске имеет преимущества перед готовыми таблицами и схемами: иллюстрируя рассказ учителя, он становится подвижным – возникает, дополняется и завершается на глазах учащихся; здесь каждая деталь приобретает значение, каждый штрих и линия получают смысловую нагрузку [2].

Однако в вузе на его изучение отводится всего 6 часов. К тому же отсутствует четкая методика преподавания технического рисования. Да и развитие профессионально-педагогических умений в процессе выполнения технического рисования не стало еще предметом современных методических исследований.

Указанные недостатки существенно снижают уровень профессиональной подготовки будущих учителей черчения, и как следствие не обеспечивается должный уровень развития графических способностей школьников.

Преподаватель черчения сам должен обладать комплексом профессионально-педагогических умений, который позволил бы ему развивать соответствующие знания и умения у студента на протяжении всего процесса обучения. Профессионально-педагогические умения определяются нами, как способность на высоком уровне выполнять графические работы, в том числе и технический рисунок, а также быть готовым к одновременному решению педагогических задач. К профессионально-педагогическим умениям, которые необходимо развивать посредством технического рисования, относятся:

Профессиональные умения: умение выполнять геометрические построения от руки: упражнения на выполнение вертикальных, горизонтальных, параллельных, перпендикулярных линий, проведение дуг окружностей; деление отрезка прямой на равные части, проведение перпендикуляров, деление угла на равные части; знание закономерностей построения осей;

умение рисовать плоские геометрические фигуры многоугольников, окружностей, овалов; умение рисовать объемные тела; умение выполнять светотеневую моделировку; умения выполнять технические рисунки: технический рисунок по чертежу; рисунок с натуры; рисунок по словесному описанию с преобразованием; умелое владение различными материалами (мелом, гелевыми ручками, маркерами т. д.); умение сочетать выполнение технического рисунка на доске или бумаге с одновременными комментариями к его построению.

Профессиональные умения: умение составить систему заданий обучающих техническому рисованию для учащихся; умение определять ошибки в работах и объяснить их происхождение, объективно оценивать работы учащихся; умение находить интересные формы уроков; умение контролировать последовательность работы над заданием, корректировать деятельность учащихся, умение организовывать коллективную, индивидуальную и самостоятельную деятельность учащихся в рамках предмета «черчение»; умение вызвать интерес к техническому рисованию (доступно и интересно излагать материал); умение выразительно, правильно говорить, владение дикцией и постановкой голоса при объяснении материала, умение правильно выбрать интонации при разъяснении ошибок; умение находить и устанавливать межпредметные связи в образовательных, развивающих и воспитывающих целях.

Подготовку по техническому рисованию необходимо начинать на занятиях по черчению уже на 1 курсе и продолжать на занятиях по методике преподавания черчения. Необходим дополнительный комплекс мер, основанный на целом цикле занятий техническим рисунком, являющихся наиболее подходящей базой для развития профессионально-педагогических умений и навыков будущих учителей черчения. Для этого нами разработана специальная система упражнений, логично интегрированная в структуру основной образовательной программы по черчению и реализуемая в учебно-аудиторной, самостоятельной, индивидуальной и других формах деятельности.

В предложенной нами методической модели обучения техническому рисованию как средству развития профессионально-педагогических умений лежат цель, технология обучения, система заданий и упражнений, нацеленных на развитие педагогических умений, разработанные нами уровни развития этих умений, формы организации занятий. Реализация данной методической модели позволяет сформировать у студента целостное представление о системе профессиональных и педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления функций учителя черчения.

Предложенная нами методическая модель предусматривает последовательное освоение принципов, приемов и способов технического рисования.

Основная работа должна проводиться в направлениях: 1) систематическое выполнение студентами разнообразных тренировочных упражнений, нацеленных на приобретение навыков, овладение приемами и способами технического рисования под руководством преподавателя; 2) системати-

ческое выполнение самостоятельных тренировочных упражнений вне аудитории; 3) развитие профессионально-педагогических умений, требующих от студента сочетания навыков технического рисования со способностью передавать знания и умения своим будущим ученикам.

Указанные направления развития технического рисования и определяют порядок построения занятий: развитие навыков движения руки, руководимой глазом, и развитие глазомера; выполнение технических рисунков; задания и упражнения, способствующие развитию профессионально-педагогических умений.

Результатом обучения должно явиться развитие профессионально-педагогических умений, а так же навыка технического рисования. В этом и состоит рациональность использования технического рисования как средства развития педагогических умений.

В основу методики развития профессионально-педагогических умений были положены система заданий и упражнений по техническому рисованию.

Задание 1. Упражнения в проведении вертикальных, горизонтальных, наклонных, параллельных линий и дуг окружностей.

Цель задания – развитие умений навыков в проведении различных линий от руки без чертежных инструментов.

Умения: умения работать от руки без инструментов (приемы проведения параллельных, горизонтальных и наклонных линий, окружностей, деление отрезков и углов на равные части).

Тренировка глаза и руки в проведении вертикальных, горизонтальных, параллельных, перпендикулярных линий, проведении дуг окружностей; делении отрезка прямой на равные части, проведение перпендикуляров, деления угла на равные части. Это задание направлено на выработку и закрепление навыков в проведении различных линий от руки.

Задание 2. Рисование плоскостных изображений.

Цель задания – закрепление навыков в проведении линий и упражнение в восприятии и передаче на рисунке пропорций фронтально расположенных плоских (линейных) фигур.

Умения: умение от руки без инструментов рисовать многоугольники, плоские фигуры.

После упражнений в проведении линий, «постановки руки» при рисовании, студенты переходят к рисованию плоских фигур. Это задание направлено на закрепление умений и навыков в проведении линий и упражнение в восприятии и передаче на рисунке пропорций фронтально располагающих плоских (линейных) фигур.

Задание 3. Рисование плоских фигур, расположенных в аксонометрических координатных плоскостях.

Цель задания – закрепление навыков рисовать плоские фигуры и упражнения в построении аксонометрических осей о руки.

Умение правильно от руки изображать плоские фигуры поможет быстро строить их в аксонометрических координатных плоскостях.

Задание 4. Рисование гранных геометрических тел, цилиндра и конуса по правилам аксонометрии.

Усвоив рисование плоских фигур по правилам аксонометрии, легко перейти к изображению геометрических тел.

Задание 5. Аксонометрические рисунки группы геометрических тел с нанесением светотени.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; развитие педагогических умений – сочетать выполнение технического рисунка на доске или бумаге с одновременными комментариями к его построению.

Умения: умения рисовать от руки на бумаге или классной доске.

Основные задачи этих заданий – восприятие и передача на плоскости объемных форм, применение в рисовании правил построения аксонометрических изображений и развитие пространственных представлений.

В данном случае мы останавливались на задачах пространственного решения группы геометрических тел, рассматривали одновременно и композиционное решение формата.

Большое значение для успешного развития у студентов профессионально-педагогических умений и навыков имеет выполнение технического рисунка на классной доске с одновременным комментарием к его построению. Например, это могут быть упражнения, в которых студент выполняет технический рисунок (рисунок по чертежу или группы геометрических тел) на доске на основе указаний порядка выполнения. При этом и сами указания и действия по выполнению чертежа осмысливаются и контролируются всей группой студентов.

Осуществляя профессиональную направленность в обучении студентов педвуза по черчению, целесообразно на этом занятии дать некоторые сведения о работе мелом на классной доске. Следует отметить, что, мастерство работы учителя на классной доске вызывает восхищение у учащихся, повышает их интерес к черчению и активизирует графическую деятельность [3].

От студентов требуется педагогически грамотная демонстрация приемов работы на классной доске. Студенты должны хорошо овладеть теорией геометрических построений и практикой демонстрации приемов работы при проведении параллельных и перпендикулярных прямых, при построении и делении углов, делении отрезка на равные части от руки. Одним из требований такого вида работы является и одновременное комментирование последовательного ведения построений на доске. Задание для таких упражнений не должно быть слишком сложным, например, для этой цели на доске можно рисовать не группу геометрических тел, а взять одну какую-то фигуру. Содержание работы, выполняемой на классной доске, не должно расходиться с содержанием работы, выполняемой группой.

Во время выполнения этого задания студенты приобретают важные педагогические умения профессиональной постановки голоса, владения интонацией, работой на классной доске, получает умения сочетать выполнение рисунка с одновременным объяснением его построения; развивает речевые умения, умение компоновать изображения на доске, умение правильно стоять относительно доски, не закрывая собой изображаемое [3].

Задание 6. Аксонометрические рисунки по чертежу.

Цель задания – установление связи между ортогональными и аксонометрическими чертежами, развитие пространственного представления, закрепление навыков рисовать от руки, развитие техники рисования.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; развитие педагогических умений – определять ошибки в работе учащихся и пояснять их происхождение, объективно оценивать работы учащихся и их исправлять.

Умения: умения рисовать от руки, умение тактично исправлять ошибки в работах товарищей.

Перед тем как студенты приступят к выполнению технического рисунка по чертежу, необходимо напомнить, о таком важном педагогическом умении учителя – оценивании работ учащихся. И предупредить, что эту работу им предстоит оценить самим, а также работу своего однокурсника.

После выполнения рисунка они сообщают оценку своей работы, пытаясь обосновать ее объективность, затем студенты обмениваются работами для проверки и оценивают работу своего однокурсника.

Полученная установка перед выполнением практического задания оказывает влияние на качество работы. Предстоящее оценивание стимулирует студентов к аккуратности, точности графических построений.

Приобретая графические умения в рисовании от руки, студенты развивают одновременно и педагогическое умение – умение оценивать графические работы.

Задание 7. Аксонометрические рисунки с натуры.

Цель задания – закрепление навыков рисовать от руки, развитие техники рисования.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; научиться выполнять рисунки различными графическими материалами.

Умения: умения рисовать от руки, умение выполнять рисунки различными графическими материалами.

Неотъемлемым умением в работе школьного учителя должно стать умение использовать различные графические материалы. Это относится к таким изобразительным материалам как белый и цветной мел, цветные карандаши, гелевые ручки, которые, в силу своих специфических свойств, наиболее применимы в быстрых, наглядных изображениях (особенно крупного размера), позволяющих работать оперативно, быстро, свободно и широко, на больших классных досках, малогабаритной доске, либо на больших листах бумаги (или в тетрадях ученика).

Задание 8. Выполнение рисунка по памяти и представлению, по чертежу с мысленным поворотом предмета.

Цели: развитие умений и навыков быстро выполнять технические рисунки; научить студентов выполнять рисунки по памяти и представлению, преобразовывать форму объекта и выполнять по видоизмененному объекту рисунок.

Умения: умения рисовать от руки, умение оперировать пространственными образами, умение выполнять рисунки по памяти и представлению, умение мысленно преобразовывать форму объекта и выполнять по видоизмененному объекту рисунок.

Эти задания представляют собой решение творческой графической задачи. Они требуют напряжения пространственного мышления и активно влияют на его развитие. Задания, требующие преобразования формы предмета имеют занимательную и творческую основу их выполнения. Научившись этому, студенты обязательно будут использовать их в своей будущей деятельности.

Выполнение программных заданий, направленных на развитие профессионально-педагогических умений, позволит будущим учителям не только добиться более высоких результатов в техническом рисунке, но и повысит их профессионально-педагогическое мастерство. При этом они будут развивать свое зрительное восприятие, пространственное мышление, усовершенствуют практические навыки в быстром выполнении рисунков, обогатят устную речь, выработают артикуляцию и дикцию, умение уверенно держаться у классной доски.

Таким образом, качество профессионально-педагогической подготовки будущих учителей черчения будет обеспечено в процессе овладения техническим рисованием, как средством развития профессионально-педагогических умений в контексте его профессиональной направленности.

Библиографический список

1. **Анисимов, Н. Н.** Экспериментальное исследование формирования пространственных представлений школьников средствами технического рисования [Текст]: дис. …канд. пед. наук. / Н. Н. Анисимов. – М., 1970. – С. 6, 14, 16, 23, 38.

2. **Ростовцев, Н. Н.** Техническое рисование [Текст]: пособие для ст-тов ХГФ. / Н. Н. Ростовцев, С. А. Соловьев. – М.: Просвещение, 1979. – С. 5–7.

3. **Шабанова, О. П.** Профессиональная направленность в преподавании черчения в педвузе. [Текст] / О. П. Шабанова. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 1999. – С. 14, 41, 52.

4. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

5. **Левченко, В. В.** Средства формирования психолого-педагогической готовности будущих учителей интегративного профиля [Текст] / В. В. Левченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 101–114.

6. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

7. **Шангина, Е. И.** Концепция развития геометро-графического образования [Текст] / Е. И. Шангина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 104–113.

8. **Иващенко, Г. А.** Исследование возможностей реализации гуманистического подхода в моделировании процесса обучения графическим дисциплинам специалистов технического профиля [Текст] / Г. А. Иващенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 94–104.

9. **Петрова, Л. Е.** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л. Е. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. –С. 337–344.

УДК 37.015

Литвина Елена Валерьевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии начального образования (факультет начального образования) Алтайской государственной педагогической академии, e-deni@yandex.ru, Барнаул

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Litvina Elena Valerievna

Post-graduate student Altai State Pedagogical Academy, e-deni@yandex.ru, Barnaul

THE PUPILS EDUCATION OF SECURITY CULTURE DURING THE PROCESS OF TEACHING HUMANITIES SUBJECTS

Понятия «культура» и «безопасность» были объединены в Международном агентстве по атомной энергии в 1986 г. при анализе причин и последствий аварии на Чернобыльской АЭС. В энциклопедическом словаре по безопасности деятельности под редакцией профессора О. Н. Русака под культурой безопасности понимается совокупность правил, норм и действий индивида, группы и общества в целом по созданию, поддержанию и корректировке безопасных условий и результатов деятельности [1, с. 219]. Ф. Кармазинов рассматривает культуру безопасности как набор характеристик и особенностей деятельности организаций и поведение отдельных лиц, который устанавливает, что проблемам безопасности как обладающим высшим приоритетом, уделяется внимание, определяемое их значимостью [10, с. 14].

Что касается понятия «воспитание культуры безопасности», то В. Н. Мошкин определяет его как компонент, как средство и как функцию педагогического процесса. «Воспитание культуры безопасности реализуется

в педагогическом процессе как самостоятельный компонент (учебный предмет, отдельный этап, специфическое средство) педагогического процесса, способствующий формированию личности, готовой действовать в непредсказуемых (в том числе опасных и экстремальных) условиях, стремящейся к постоянному самосовершенствованию и реализации новых возможностей» [17, с. 74]. «Воспитание культуры безопасности реализуется как средство педагогического процесса, используемое для развития творческих сил и способностей воспитанников к профилактике рисков, предупреждению и уменьшению вреда (урок ОБЖ, психологический тренинг по отработке действий в экстремальных ситуациях, тренировка в спортивной секции самбо, занятие на полосе препятствий и т. д.)» [17, с. 75]. «Воспитание культуры безопасности реализуется как функция педагогического процесса, проявляющаяся в постоянном влиянии данного процесса на уровень готовности воспитанников к профилактике и преодолению вредных и опасных факторов жизнедеятельности» [17, с. 75].

Под гуманитарным в самом общем виде понимается обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека.

Также понятие «гуманитарный» в словарях интерпретируется как «относящийся к изучению культуры и истории народов в отличие от наук о природе» [18, с. 128] или «относящийся к общественным наукам, изучающим человека и его культуру» [25, с. 357].

Г. А. Подкорытов термин «гуманитарный» определяет как относящийся к человеческому обществу, к человеку, к его общественному бытию и сознанию, а также он отмечает, что данное понятие характеризует науку и образование [21, с. 105].

Мы же замечаем, что термин «гуманитарный» употребляется не только в отношении науки и образования, но и в отношении знания, учебной дисциплины (учебного предмета) и т. д.

Гуманитарные науки – это те из наук, которые относятся к изучению общества, культуры и истории народа в отличие от естественных и технических наук [18, с. 152]. Гуманитарное знание представляет собой совокупность сведений в области гуманитарных наук. Гуманитарные науки и гуманитарное знание выступают своеобразными средствами гуманитарного образования. Гуманитарное образование играет важнейшую роль в развитии человеческой личности, так как оно формирует сознание характера связей человека с обществом. Суть гуманитарного образования состоит в изучении человека в его многосторонних отношениях с миром и познании самого себя. Также по средствам гуманитарного образования формируется индивидуальная система духовных ценностей, что подразумевает под собой воспитательный аспект. А. С. Запесоцкий в статье «Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности» отмечает, что «уникальные возможности для формирования духовно целостной личности и одновременного воспроизводства культуры народа позволяют рассматривать гуманитарное образование как важнейшую предпосылку духовной безопасности общества»

[8, с. 3]. Гуманитарное образование в школе – это процесс изучения цикла учебных дисциплин, являющихся производными от гуманитарных наук. Дисциплина – это отрасль научного знания, учебный предмет [2, с. 262]. Как отмечает В. Маранцман, общая цель всех гуманитарных дисциплин – формирование критериев высокого и низкого в сознании и поведении человека, его ценностные ориентации [14, с. 19]. Другими словами общей функцией гуманитарных дисциплин является формирование нравственного и духовного опыта учащихся, опыта теоретического мышления в общественных вопросах. К тому же гуманитарные дисциплины, в силу того, что их объектом является само общество во всех его проявлениях, ответственны за воспитание учащихся [22, с. 5].

На основании проведенного нами обзора имеющихся в педагогике понятий определим понятие «воспитание культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин». Воспитание культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин – это подготовка школьников к безопасной жизнедеятельности, которая осуществляется в рамках преподавания русского языка, литературы, иностранного языка, истории, обществознания (включая экономику и право), музыки, изобразительного искусства и географии (экономической). Данное определение изучаемого явления является эмпирическим и отражает лишь его внешние признаки. Исходя из того, что наше исследование направлено на раскрытие специфических характеристик изучаемого явления, под воспитанием культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин мы понимаем одну из функций гуманитарных дисциплин в педагогическом процессе, проявляющуюся в развитии мировоззренческой, нравственной, психологической, правовой готовности школьников к обеспечению безопасности, их готовности к самообразованию средствами гуманитарного знания.

Воспитание культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин является составной частью гуманитарной подготовки школьников к безопасной жизнедеятельности, а также составной частью процесса воспитания культуры безопасности школьников. Представим графически на рисунке соотношение воспитания культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин с воспитанием культуры безопасности школьников и с гуманитарной подготовкой к безопасной жизнедеятельности.

Воспитание культуры безопасности школьников	Воспитание культуры безопасности школьников в процессе преподавания гуманитарных дисциплин	Гуманитарная подготовка школьников к безопасной жизнедеятельности

Взаимосвязь воспитания культуры безопасности школьников с гуманитарной подготовкой к безопасной жизнедеятельности

Гуманитарная подготовка к безопасной жизнедеятельности – это процесс взаимодействия школьников с гуманитарной культурой, способствующий

развитию мотивации к обеспечению безопасности, системы знаний, умений, навыков, взглядов, способностей по обеспечению безопасности. Гуманитарная подготовка к безопасной жизнедеятельности осуществляется как в рамках педагогического процесса (на уроках гуманитарных дисциплин, во время внеклассной и внеурочной работы по гуманитарным дисциплинам, в совместной работе с родителями по гуманитарным проблемам безопасности), так и вне школы. Эта подготовка осуществляется в учреждениях дополнительного образования, культурно-досуговых учреждениях, в самодеятельности и самообразовании.

На основе анализа передового опыта воспитания культуры безопасности школьников нами выявлены следующие специфические функции воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин:

– подготовка школьников к безопасному изучению гуманитарных проблем современного общества;

– подготовка школьников к безопасному взаимодействию с различными проявлениями гуманитарной культуры (религия, реклама, искусство и т. д.);

– профилактика, нейтрализация деструктивного влияния элементов гуманитарной подготовки школьников за пределами педагогического процесса.

К настоящему времени проведены обширные научные исследования общих закономерностей воспитания культуры безопасности школьников. Л. Н. Горина разработала концепцию многоуровневой педагогической системы формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма [4; 5], Б. Мишин, В. Сапронов, А. Смирнов, Л. Шершнев [16] разработали концепцию курса ОБЖ для 12-летнего общего среднего образования, В. Н. Мошкин [17] разработал теоретическую модель процесса воспитания культуры безопасности школьников и т. д.

Отдельные аспекты воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин раскрывают исследования: воспитательных функций права в педагогике и безопасности жизнедеятельности личности М. В. Грищенко [6], проблем формирования экологической воспитанности в процессе преподавания иностранного языка на разных этапах обучения Т. И. Забурдаевой [7], интегрированных форм обучения гуманитарным предметам как фактора личностного развития учащихся старших классов Л. А. Сарнаковой [24]. Ю. А. Бухарова [3] исследовала проблему интеграции содержания учебных дисциплин «Иностранный язык» и «Основы безопасности жизнедеятельности» в начальной школе как условие формирования социального опыта младших школьников, вопрос организации дидактической среды как микросоциума на уроках испанского языка, обосновала содержание обучения испанскому языку на основе интеграции с учебным предметом «Основы безопасности жизнедеятельности».

И. В. Павлова и ее коллеги разработали проект интеграции тем программы «Здоровье» в предметы учебного плана [20].

Исследователи систематизировали темы школьных курсов (в которые рекомендуется интегрировать разделы данной программы), а также основное содержание этих тем для интегрированного обучения школьников основам здоровья на уроках истории, литературы, иностранных языков, обществознания, мировой художественной культуры.

А. С. Митькин и А. Е. Неудахина разработали методическое пособие для учителя «Вопросы здоровья в школьном курсе истории» [15]. Пособие является курсом программы «Здоровье», интегрированным в уроки истории для учащихся 5–9 классов. В нем содержатся: примеры тематического планирования уроков для 5–9 классов, сценарные планы уроков, методические комментарии и материалы к урокам.

Профессором В. Н. Касаткиным и его коллегами [11] разработано руководство по предупреждению насилия в школе, которое содержит информацию для подготовки к урокам, тренингам, классным часам, родительским собраниям, внеклассной работе. Авторами разработана методика осуществления образовательной взаимосвязи между стратегией преодоления конфликта в исторической ситуации и активизацией личных стратегий поведения учащихся.

Методическое пособие под редакцией В. Н. Касаткина «Профилактика ВИЧ-инфекции у подростков» [23] включает тренинги, планы уроков по граждановедению и обществознанию. В. Ивановым, Г. Коваль, Д. Павловым [9; 12; 19] разработаны материалы по основам безопасности жизнедеятельности для интеграции их в содержание уроков истории.

Н. Б. Кудаева разработала материалы для включения темы «Спорт и здоровый образ жизни» в содержание урока иностранного языка для 9 класса [13].

Таким образом, несмотря на то, что имеются обширные научные исследования общих закономерностей воспитания культуры безопасности школьников, однако к настоящему времени лишь отдельные исследования раскрывают некоторые аспекты методики воспитания культуры безопасности, формирования готовности школьников к здоровому образу жизни в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Существующие исследования воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин не дают целостного представления о данном явлении. До настоящего времени не проведено специального исследования, раскрывающего сущность воспитания культуры безопасности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Такое положение в педагогической теории и практике не отвечает требованиям современности.

Библиографический список

1. **Безопасность** деятельности: энциклопедический словарь [Текст] / под ред. О. Н. Русака. – СПб.: Информационно-издательское агентство «ЛИК», 2003. – 504 с.

2. **Большой** толковый словарь русского языка [Текст] / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: “Норинт”, 2000. – 1536 с.

3. **Бухарова, Ю. А.** Формирование социального опыта младших школьников в процессе обучения [Текст]: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. А. Бухарова. – М., 2002. – 256 с.

4. **Горина, Л. Н.** Культура безопасности жизнедеятельности: методологический и технологический аспекты [Текст]: Монография / Л. Н. Горина. − Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2001. – 289 с.

5. **Горина, Л. Н.** Многоуровневая педагогическая система формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека на основе изо- и гомоморфизма [Текст]: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Л. Н. Горина. – Тольятти, 2002. − 40 с.

6. **Грищенко, М. В.** Воспитательные функции права в педагогике безопасности жизнедеятельности личности [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / М. В. Грищенко. – СПб, 2001. – 30 с.

7. **Забурдаева, Т. И.** Формирование экологической воспитанности в процессе преподавания иностранного языка на разных этапах обучения [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т. И. Забурдаева. – Йошкар-Ола, 2005. – 22 с.

8. **Запесоцкий, А. С.** Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности [Текст] / А. С. Запесоцкий // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–8.

9. **Иванов, В.** Чрезвычайные ситуации природного происхождения. Инфекционные болезни [Текст] / В. Иванов // Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2005. – № 7–8. – С. 39–58.

10. **Кайгородов, П. И.** Педагогические средства проектирования интегративного курса «Основы культуры безопасной жизнедеятельности» [Текст]: автореф. дис…. канд. пед. наук / П. И. Кайгородов. − Ростов-на-Дону, 2002. – 25 с.

11. **Касаткин, В. Н.** Здоровье. Предупреждения насилия в школе [Текст] / В. Н. Касаткин, Т. П. Симонятова, А. Г. Манелис, Т. А. Медведовская, М. А. Сударикова, Ю. Л. Балабан, О. В. Смирнова, Е. С. Аграчева, А. Н. Церкевич, Р. Р. Абдрахманов, А. Е. Неудахина. – М.: Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков ДОМ, 2003. – 184 с.

12. **Коваль, Г.** Екатерина II: Собою подала пример. Борьба с оспой и награды подвижникам [Текст] / Г. Коваль // Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2005. – № 2. – С. 26–32.

13. **Кудаева, Н. Б.** Педагогическая мастерская по теме «Спорт и здоровый образ жизни» [Текст] / Н. Б. Кудаева // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 58–61.

14. **Маранцман, В.** Гуманитарное образование в современной школе [Текст] / В. Маранцман // Народное образование. – 1991. – № 7. – С. 16–19.

15. **Митькин, А. С.** Здоровье: Вопросы здоровья в школьном курсе истории. 5–9 классы [Текст]: методическое пособие для учителя / А. С. Митькин, А. Е. Неудахина. – М.: Лаб. Моделирования профилактических программ Московского городского психолого-педагогического университета, 2003. – 192 с.

16. **Мишин, Б.** Концепция (проект) образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности» для 12-летнего общего среднего образования [Текст] / Б. Мишин, В. Сапронов, А. Смирнов // Основы безопасности жизни. – 2000. – № 1. – С. 6–4.

17. **Мошкин, В. Н.** Воспитание культуры безопасности школьников [Текст]: дис. … доктора пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Мошкин. – Барнаул, 2004. – 388 с.

18. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: 70000 слов [Текст] / С. И. Ожегов; под. ред. Н. Ю. Шведовой. – 22-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

19. **Павлов, Д.** В осажденном Ленинграде выдержали бомбежки и артобстрелы, голод и холод [Текст] / Д. Павлов // Основы Безопасности Жизнедеятельности. – 2004. – № 2. – С. 48–57.

20. **Павлова, И. В.** Интеграция тем программы «Здоровье» в предметы учебного плана [Текст] / И. В. Павлова, А. Е. Тувельман, Н. Г. Скегина // Школа здоровья. – 2001. – № 3. – С. 35–51.

21. **Подкорытов, Г. А.** От гуманистического знания к гуманистическому сознанию [Текст] / Г. А. Подкорытов // Гуманитарное знание. Сущность и функции. Межвузовский сборник. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, – 1991. – С. 105–115.

22. **Познавательные** задачи в обучении гуманитарным наукам [Текст] / Под ред. И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.

23. **Профилактика** ВИЧ-инфекции у подростков [Текст]: методическое пособие / под общ. ред. В. Н. Касаткина. – М., 2005. – 180 с.

24. **Сарнакова, Л. А.** Интегрированные формы обучения гуманитарным предметам как фактор личностного развития учащихся старших классов [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Л. А. Сарнакова. – Волгоград, 2004. – 22 с.

25. **Словарь** русского языка [Текст]: в 4 т. – М.: Русский язык, 1985–1988. Т. I: А–Й. – 1985. – 696 с.

26. **Петрова, Т. В.** Система возможных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников [Текст] / Т. В. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 259–270.

27. **Минникова, Н. В.** Стратегия оптимизации двигательного режима дня для детей старшего дошкольного возраста в ДОУ [Текст] / Н. В. Минникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 310–316.

28. **Сериков, С. Г.** Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе [Текст] / С. Г. Сериков, О. А. Клестов, М. Е. Коржова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 202–209.

29. **Ендропов, О. В.** Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека [Текст] / О. В. Ендропов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 209–215.

30. **Щербаков, Е. П.** Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария [Текст] / В. П. Щербаков, С. В. Ветренко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 291–297.

31. **Нарзулаев, С. Б.** Методы обучения инвалидов и лиц с нарушением здоровья двигательным действиям и формирование двигательных навыков [Текст] / С. Б. Нарзулаев, М. Б. Мингажиев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 316–323.

32. **Ленок, Г. В.** Тренинговые формы обучения в непрерывном образовании медицинских специалистов по проблеме ВИЧ-СПИД [Текст] / Г. В. Ленок, Д. В. Пивень, А. Г. Рахманова, Е. В. Одарева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 399–410.

33. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

34. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

УДК 37.018.1

Шубович Марина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, shubvg @mail.ru, Ульяновск

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Shubovich Marina Mihailovna

Cand. Sc. Education, Docent of Pedagogy department of professional education and social activity in Ulyanovsk State University, shubvg @mail.ru, Ulyanovsk

THE CONTENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF INTERACTION OF EDUCATIONAL INSTITUTION WITH A FAMILY IN SOCIAL FORMATION OF CHILDREN AND TEENAGERS

Психолого-педагогическое сопровождение процесса взаимодействия педагогов с семьей в образовательном учреждении представляет собой по форме организованный процесс целенаправленного психологического и педагогического содействия развитию педагогической грамотности родителей на основе имеющихся знаний, понимания особенностей психической деятельности, свойственной возрасту и полу детей, опыта и умений выбирать формы и методы, адекватные поставленным задачам. Методологической основой этого сопровождения является осуществление пролонгированной помощи – патронажа, направленного на поиск скрытых ресурсов семьи в социальном становлении детей и подростков, обеспечивающего реализацию информационно-просветитель-ской, организационно-координацион-

ной, профилактической, диагностической, консультационно-посредническо й и коррекционно-развивающей функций, целостность и взаимодействие его основных компонентов: когнитивного, операционного, коммуникативного, эмоционального и рефлексивного.

Образовательное учреждение является важнейшим институтом (институт общества и государства) и механизмом социального становления личности. Педагогическое просвещение родителей как фактор развития их педагогической культуры представляет собой разновидность образовательной деятельности, рассчитанной на широкое распространение знаний и иных достижений педагогической науки, способствующей социальному становлению детей и подростков, а также пропаганде педагогических идей, их внедрению в сознание родителей с целью привлечения и участия в их воплощении.

Организация эффективного взаимодействия образовательного учреждения с родителями по социальному становлению детей и подростков невозможна без соответствующей подготовки педагогов. Отсюда возникает необходимость специально организованного обучения педагогов, ведущих просветительскую работу с родителями, основам андрагогики (теории образования взрослых). Запланированный результат обучающего воздействия оказывается достижимым только при условии, если будет организована деятельность самого обучающегося взрослого (родителя). Поэтому основная задача педагога на данном этапе заключается в том, чтобы поставить взрослого в субъектную позицию в образовательной деятельности, сформировать потребность в самообразовании и повышении педагогической культуры.

Кафедрой педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета разработана Программа психолого-педагогического сопровождения взаимодействия образовательного учреждения с семьей в социальном становлении личности, структурирующая научные знания в данном направлении, создающая предпосылки для организации относительно контролируемого процесса социального становления личности.

Одной из главных целей Программы является решение на теоретическом и практическом уровнях проблемы моделирования и реализации процесса взаимодействия педагогов, обучающихся и их родителей. Задачи проектируют предупреждение возникновения проблем развития ребёнка; помощь (содействие) ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями); психологическое обеспечение образовательных программ; развитие психолого-педагогической компетентности и психологической культуры учащихся, родителей, педагогов.

Программа включает следующие темы: «Профилактика антисоциального поведения подростков»; «Охрана прав несовершеннолетних»; «Воспитание

детей в проблемных семьях: конфликтные семьи; семьи с детьми-инвалидами; семьи, имеющие детей на опеке и попечительстве»; «Психолого-педагогическая помощь родителям «трудных» подростков»; «Самопознание и творческое самоопределение подростков»; «Организация семейного досуга подростков»; «Развитие познавательных процессов у подростков»; «Формирование у подростков здорового образа жизни»; «Работа с родителями учащихся, имеющих ослабленное здоровье»; «Формирование в семье культуры общения подростка»; «Ребенок обучается на дому: возможности, проблемы, решения»; «Школа будущих родителей».

Перечислим и поясним основные целевые аспекты по каждой из тем.

1. *Профилактика антисоциального поведения подростков.* Здоровье человека занимает самую верхнюю ступень жизненных ценностей и является отражением социально-экономического, культурного прогресса, благополучия общества и семьи. И особенно важно вырастить и воспитать здоровым молодое поколение. Сегодня очевидно, что все отклонения здоровья в зрелом и пожилом возрасте формируются в детстве и молодости и являются следствием нарушения гигиенических норм, а также влияния ряда факторов, которых можно избежать (наркотики, алкоголь, курение), зная их тяжелые последствия. Борьба за здоровое поколение начинается с семьи и очень важно, чтобы родители были осведомлены о тяжелых разрушительных последствиях в организме действия токсических веществ, наркотиков. Они должны знать причины, которые могут толкнуть их детей к употреблению наркотиков, как узнать, как избежать и не допустить этого. *Основные задачи:* дать характеристику наиболее распространенных наркотических веществ; показать разрушительное влияние токсических веществ на функции организма; научить увидеть первые признаки их приема подростками; познакомиться с возможными профилактическими и лечебными мероприятиями.

2. *Охрана прав несовершеннолетних.* Современные тенденции развития общества приводят к таким процессам, когда родители лишь интуитивно улавливают новые требования времени, иногда исполняя их, а иногда, в подобной ситуации, внезапно и для себя, и для ребенка, переставая их исполнять. Более того, взрослые стихийно на уровне здравого смысла, отвечают на происходящие социально-экономические перемены, что далеко не всегда оказывается достаточным. В то же время сегодня от семьи общество ожидает большей ответственности за жизнь и полноценное развитие ребенка. В обеспечении интересов правильного формирования несовершеннолетних, охраны их прав велика роль права. В Конституции РФ закреплены основные принципиальные положения, касающиеся подрастающего поколения. Это – особая забота о состоянии здоровья детей и подростков (ст. 41), осуществление обязательного основного общего бесплатного образования (ст. 43). Законодательство касается охраны здоровья подрастающего поколения, его должного физического развития, занятия физкультурой, спортом, туризмом, организации отдыха и санаторно-курортного лечения. Положение ребенка в семье регулируется Кодексом о браке и семье, предусматривает

меры в отношении детей, оставшихся без попечения родителей. Закон об образовании регулирует вопросы получения образования, включая полное среднее, профессионально-техническое, среднее специальное и высшее образование. Специфика участия несовершеннолетних в трудовой деятельности отраженна в Трудовом Кодексе. Ознакомление с гражданским законодательством позволяет уяснить особенности имущественных и личных неимущественных отношений, участниками которых являются дети и подростки. В связи с вышеизложенным основной целью программы является: повышение правовой культуры родителей, способствующей полноценному развитию ребенка и позитивной их самореализации. *Основные задачи:* помощь родителям в осознании ответственности за воспитание детей; повышение уровня ответственности родителей за воспитание законопослушных граждан; повышение уровня образованности родителей по правовым вопросам. В процессе занятий может быть использована практическая работа с нормативно-правовыми документами.

3. *Воспитание детей в проблемных семьях* (конфликтные семьи; семьи с детьми-инвалидами; семьи, имеющие детей на опеке и попечительстве). Затянувшийся экономический кризис привел к тому, что большинство российских семей попало в разряд неблагополучных. Растет число детей, рожденных вне брака. Увеличивается количество разводов из-за алкоголизма, наркомании, противоправных действий. Все это не может не сказаться на взаимоотношениях между родителями и детьми. В настоящее время проблема семейного благополучия стоит достаточно остро. Согласно статистике, 28% учащихся школы воспитываются в неполной семье, только 8% из них по причине того, что один из родителей умер, 3,8% воспитываются матерью одиночкой, 3,8% родителей полностью доверили воспитание прародителям или просто устранились от участия в воспитании своего ребенка, 1,5% детей находятся на опеке и попечительстве. Наблюдается уменьшение воспитательных ресурсов родителей, в частности снижение качества и количества речевого общения, изменение родительских установок. Они становятся более авторитарными, чаще используются телесные наказания, требования дисциплинированности становятся жестче, индивидуализации воспитания – ниже. Педагогическое просвещение родителей должно быть направлено на обучение приемам оказания психолого-педагогической помощи себе и детям с целью приобретения уверенности в себе, формирования умений выйти из создавшихся проблемных ситуаций. *Основные задачи темы:* формирование системы знаний о своеобразии детско-родительских отношений в проблемных семьях, о факторах, оказывающих влияние на социальное становление личности ребенка; обучение родителей общению с детьми; формирование умений родителей оказывать поддержку своим детям.

4. *Психолого-педагогическая помощь родителям «трудных» подростков.* Особенности работы родителей с подростками обусловлены теми проблемами, которые являются типичными для данного возрастного этапа. Подростковым принято считать период развития детей от 11–12 до 15–16 лет.

В этом возрасте происходит бурное психофизиологическое развитие и перестройка социальной активности ребенка. Мощные сдвиги, происходящие во всех областях жизнедеятельности ребенка, делают этот возраст «переходным» от детства к взрослости. Данный возраст богат драматическими переживаниями, трудностями и кризисами. В этот период складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. Подростковый возраст часто называют периодом диспропорций в развитии. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются. Наиболее важным моментом психофизиологического развития подростка является половое созревание и половая идентификация, которые являются двумя линиями единого процесса психосексуального развития. Особенности развития познавательных способностей подростка часто служат причиной трудностей в школьном обучении: неуспеваемость, неадекватное поведение. Подростки чаще начинают опираться на мнение своих сверстников. Стремление жить по своим идеалам, выработка этих образцов поведения может приводить к столкновениям взглядов на жизнь подростков и их родителей, создавать конфликтные ситуации. *Цель* данной темы: психолого-педагогическое просвещение родителей «трудных» подростков, научить родителей методам исправления трудновоспитуемых, приемам педагогического воздействия на «трудных» подростков.

5. *Самопознание и творческое самоопределение подростков.* Выбор профессии – это один из важнейших вопросов, который стоит перед человеком. Это, по существу, выбор жизненного пути, выбор судьбы. Удачный выбор профессии – это моральная удовлетворенность, высокая самооценка, это и высокая производительность труда, высокое качество продукции, максимальная «отдача». Это та точка, где сходятся интересы личности и общества, где возможно и необходимо сочетание и личных, и общих интересов. Данная тема предназначена, чтобы помочь родителям в профессиональном самоопределении детей. *Основные задачи*: оказать помощь родителям в понимании и назначении внутреннего мира ребенка; ознакомить родителей со спецификой профессиональной деятельности в современных условиях.

6. *Организация семейного досуга подростков.* Л. Н. Толстой, подчеркивая особое значение семьи в жизни каждого человека, писал: «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома». Счастье в доме – это важнейшая основа благополучия не только в личной, но и в общественной жизни, это физической и нравственной здоровье, это уверенность в завтрашнем дне. Между тем в семьях – между супругами, между родителями и детьми – порой складываются весьма сложные отношения. Современный темп жизни, особенно в больших городах, приводит к чуть ли не постоянным нервным перегрузкам, неизмеримо увеличивает вероятность возникновения стрессовых ситуаций. Современная жизнь такова, что родители и дети одновременно находятся дома в среднем не более 2 часов, не считая сна. Кроме того, общение роди-

телей и детей происходит преимущественно во время просмотра телепередач, обсуждения школьных проблем, значительно реже – при обсуждении книг и журналов, еще реже – в совместных прогулках на природе, играх и т. п. *Основная задача темы:* показать родителям значимость организации досуга детей и взрослых, влияния совместного досуга с детьми на улучшение отношений в семье.

7. *Развитие познавательных процессов у подростков*. В подростковом возрасте завершается формирование интеллектуальных способностей человека. Это пора достижений, стремительного наращивания знаний и умений, развитие самосознания. В этом возрасте резко возрастает потребность самоутверждения, складывается рефлексирующая личность, формируется не всегда адекватная самооценка. Вместе с тем это возраст бурного физиологического развития, эндокринных изменений, связанных с половым созреванием. Это проявляется в эмоциональной неустойчивости, неуправляемости, снижении работоспособности и адаптационных возможностей в процессе учебной деятельности, предъявляет особые требования к средствам и методам обучения, а также к характеру взаимоотношений взрослых с подростком, родителей и детей, которое должно основываться на стремлении к сотрудничеству и избеганию конфликтов. Специальное обучение может стать важным условием взросления и способствовать гармоническому развитию в подростковом возрасте. *Основные задачи:* повышение ответственности родителей за психическое здоровье подростка; создание благоприятных условий в семье для развития познавательной деятельности учащегося подросткового возраста; обучение родителей приемам, способам, развивающим познавательные процессы у подростка.

8. *Формирование у подростков здорового образа жизни*. Родителями не рождаются, ими становятся. Многие из них с замиранием сердца ждут так называемого подросткового возраста у своих детей. У кого-то этот переход от детства к взрослению проходит совершенно незаметно, для кого-то становится настоящей катастрофой. Еще недавно послушный и спокойный ребенок становится «колючим», раздражительным, он то и дело вступает в конфликт с окружающими. Многие родители не готовы к тому, чтобы оказать помощь и поддержку своему ребенку. В данной теме мы раскрываем как теоретические, так и практические вопросы проблемы формирования здорового образа жизни. *Основные задачи*: помочь родителям в обретении доверия к своему ребенку; научить родителей оказывать ему поддержку, вести с ним доверительный разговор; научить родителей умениям направлять свои знания на формирование здорового образа жизни.

9. *Работа с родителями учащихся, имеющих ослабленное здоровье*. Состояние здоровья подрастающего поколения – проблема актуальная. Сложнее всего детям с отклонениями в здоровье. Причин, влияющих на состояние здоровья детей, множество. Это и факторы внутришкольной среды, и ухудшение экологической обстановки, глобальные и социальные проблемы и т. д. Основные направления работы с родителями детей, имеющих ослаб-

ленное здоровье, состоят в реализации оздоровительной и лечебно-профилактической деятельности; в дифференцированном подходе в зависимости от характера и выраженности структурных и функциональных нарушений в организме; в доступности и систематичности оздоровительной работы. *Основные задачи:* повысить ответственность каждого родителя за здоровье своего ребенка; научить родителей практическим навыкам контроля за состоянием его здоровья, содействия закаливанию его организма; повышения работоспособности; формирования установки на укрепление здоровья и здоровый образ жизни.

10. *Формирование в семье культуры общения подростка*. Проблемы общения в последнее время стали еще больше привлекать внимание ученых и практиков. Неправильное общение «отравляет» психику ребенка, ставит под удар его психологическое здоровье, эмоциональное благополучие, а впоследствии, конечно, и его судьбу. Стиль родительского поведения непроизвольно «записывается» в психике ребенка. Это происходит очень рано, еще в дошкольном возрасте и, как правило, бессознательно. Став взрослым, человек воспроизводит его как вполне «естественный», ведь он не знает другого. Таким образом, из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля общения: большинство родителей воспитывают своих детей так, как их самих воспитывали в детстве. *Основные задачи:* опираясь на данные социально-психологических наук охарактеризовать и проанализировать закономерности и особенности общения подростков, роль сообществ сверстников в развитии коммуникативных качеств, а также рассмотреть спорные проблемы семейного воспитания по вопросам формирования культуры общения и вызвать интерес родителей к сотрудничеству и сотворчеству в повседневном общении с собственными детьми; переориентировать родителей с авторитарного на диалогическое общение с подростками на основе взаимопонимания и уважения друг к другу.

11. *Ребенок обучается на дому: возможности, проблемы, решения*. Одной из актуальных проблем школы в новых экономических условиях образования является проблема обучения учащихся на дому. Ученик в течение всего дня находится дома и ждет прихода учителей в соответствии с расписанием. Главная задача состоит в том, чтобы сделать все возможное для интеллектуального развития ребенка, обеспечивая щадящий режим проведения занятий. При реализации содержания данной темы особое внимание уделяется повышению ответственности родителей за сохранение и укрепление нервно-психического и соматического здоровья учащихся; обеспечению развивающей среды для учащихся, обучающихся на дому. *Основные задачи темы*: формирование у родителей понятий «соматическое» и «нервно-психическое» здоровье детей; развитие представлений об «особенностях» детей, находящихся на индивидуальном обучении.

12. *Школа будущих родителей.* Организуется в образовательном учреждении при наличии желающих познакомиться с основами семьеведения (психолого-педагогическими, медико-физиологическими, правовыми и социаль-

ными аспектами). Формирование основных качеств личности гражданина начинается планомерно и целенаправленно с первых лет жизни ребенка. В особой заботе нуждаются молодые семьи. Молодым людям, которые через несколько лет будут создавать свои семьи, сами станут родителями, эта школа будет чрезвычайно полезна (если, к тому же, такая работа не проводилась в школе). *Основные задачи:* раскрыть психологические, педагогические и правовые основы будущей семейной жизни.

Разработанная Программа психолого-педагогического сопровождения взаимодействия образовательных учреждений с семьей в социальном становлении личности структурирует научные знания в данном направлении, создает предпосылки для организации относительно контролируемого процесса социального становления личности. Реализация данной программы, отражающей систему взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся, способствует оптимизации процессов включения человека в сферу социальных отношений, выявить педагогические условия и основные направления успешного социального становления детей и подростков. Введение в образовательный процесс работы с родителями позволяет обучающимся более эффективно овладевать механизмами адаптации, жизнетворчества, рефлексии, сотрудничества, развития своей индивидуальности и ее дальнейшего раскрытия в социальной и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Азаров, Ю. П**. Семейная педагогика. [Текст] / Ю. П. Азаров. – М., 1989.
2. **Антонов, А. И**. Семья как институт среди других социальных институтов [Текст] / А. И. Антонов // Семья на пороге третьего тысячелетия. – М., 1995.
3. **Антонов, А. И.** Кризис семьи и пути его преодоления. [Текст] / А. И. Антонов, В. А. Борисов. – М., 1990.
4. **Воспитание** и педагогическая поддержка детей в образовании. [Текст] – М., 1996.
5. **Всемирная** декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей [Текст] // ООН, Нью-Йорк, 1990.
6. **Конвенция** ООН. О правах ребенка [Текст] // Ведомости СССР. – 1990. – № 45.
7. **Меерсон, Е. А.** Экология семьи [Текст]: учебное пособие. / Е. А. Меерсон, Т. Н. Карякина. – Волгоград, 1998.
8. **Петровский, А. В**. Дети и тактика семейного воспитания. [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1981.
9. **Савинов, Л. И.** Семьеведение [Текст]: учеб. пособие. / Л. И. Савинов. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000.
10. **Семейный** кодекс РФ [Текст] // Федеральный закон от 29.12.1995 г. – № 223.
11. **Ильенко, Е. В.** Защита прав личности как социально-педагогическая проблема [Текст] / Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 88–99.

12. **Карпова, Н. П.** Потенциал сельского социума в формировании духовности школьников [Текст] / Н. П. Карпова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 106–112.

13. **Белоусова, Е. Л.** Нравственное воспитание современных подростков в условиях системы дополнительного образования [Текст] / Е. Л. Белоусова, Н. А. Ложникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 270–277.

14. **Евсикова, Е. И.** Социально-педагогические механизмы реализации и защиты прав ребенка в системе образования [Текст] / Е. И. Евсикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 315–322.

15. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

16. **Ильенко, Е. В.** Понимание права как социально-педагогический феномен [Текст] / Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 265–274.

17. **Баринов, В. А.** Идеи семейного и национального воспитания в педагогике И. А. Ильина (к 125-летию со дня рождения мыслителя) [Текст] / В. А. Баринов, К. В. Баринова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. –С. 52–70.

18. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. –С. 191–204.

19. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

УДК 37

Захаров Александр Львович

Аспирант кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогическогоуниверситета им. И. Я. Яковлева, Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Zakharov Alexandr Lvovich

Post-graduate student Chuvash State Teacher training University after I. Y. Yakovlev, Tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PATRIOTIC EDUCATION AT SCHOOL

Историко-теоретический анализ исследований эволюции патриотического воспитания в конкретных социокультурных условиях позволил целостно представить процесс его становления из части социальной культуры в самодостаточный феномен, в перспективе ставший основой организации

государственной системы патриотического воспитания. Однако, динамично и противоречиво развивающиеся социально-политические преобразования в современном обществе, детерминировали разработку и реализацию Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации и второй государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» (далее Программа), направленных на совершенствование патриотического воспитания граждан в условиях изменяющейся России. Отражением этих изменений становится появление в педагогической науке принципиально новых подходов к пониманию сущности, содержания, структуры и приоритетных направлений современного патриотического воспитания различных категорий российских граждан, особенно детей и молодежи.

Сущность современного подхода к решению проблем патриотического воспитания емко представлена в цели Программы – совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечивающей развитие России как свободного, демократического государства, формирование у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей. И это признание патриотического воспитания на высоком государственном уровне утверждает его статус и приоритет в целостной системе воспитания граждан России.

В Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 5 ноября 2008 г. Президент Д. А. Медведев особо подчеркнул пять групп главных ценностей, «общее представление о которых и делает нас единым народом, Россией»:

– справедливость, понимаемая как политическое равноправие, честность и ответственность, реализуемые как социальные гарантии;

– личная, индивидуальная свобода и свобода общая, национальная, предполагающая самостоятельность и независимость Российского государства;

– жизнь человека, его благосостояние и достоинство, межнациональный мир, единство разнообразных культур, защита малых народов;

– семейные традиции, любовь и верность, забота о младших и старших;

– патриотизм – вера в Россию, глубокая привязанность к родному краю, к нашей великой культуре.

Эти ценности формируют наше представление о будущем. Основой нашей политики, отметил Д. А. Медведев, должна составить идеология, в центре которой – человек. Как личность и как гражданин, которому от рождения гарантированы равные возможности, а жизненный успех которого зависит от его личной инициативы и самостоятельности, от его способности к новаторству и творческому труду. Конституция утверждает свободу и справедливость, человеческое достоинство и благополучие, защиту семьи и Отечества, единство многонационального народа – это не только общепризнанные ценности, но это и юридические и педагогические понятия.

Таким образом, главной целевой установкой патриотического воспитания в условиях обновленной России выступают ценностные ориентиры как основа адекватного понимания государственной патриотической идеологии. Переориентация государственной патриотической идеологии на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции являются важнейшими приоритетами современных педагогических исследований.

В отечественной педагогике патриотическое воспитание рассматривается: ***на фундаментальном уровне*** – как феномен образования, его подсистема и механизм эволюции в динамике; самоценная структура единой воспитательной системы; ***на антропологическом*** – генезис патриотического сознания субъекта воспитания в непреходящем значении его возраста, как сензитивного периода для становления базовых способностей личности в культурно-образовательных средах; ***на прикладном*** – обеспечение динамики развития системы патриотического воспитания на основе вариативности и многофункциональности организационных форм и технологий модернизации, их преемственности и индивидуализации.

Сущность патриотического воспитания нами рассмотрена с позиций его главных признаков – целенаправленности, соответствия содержания и средств социокультурным патриотическим ценностям, системы специально организованных педагогических взаимодействий. Каждый из выделенных признаков оказывает существенное влияние на общее понимание сущности искомого понятия.

Патриотическое воспитание как социальное явление обусловлено целостным воздействием общества на личность и рассматривается как процесс социального наследования, который осуществляется через систему государственных и общественных структур в сочетании педагогических воздействий, семейного воспитания и влияний среды на становление и развитие личности патриота.

Патриотическое воспитание как система и целостное явление представляет собой целенаправленный процесс специально организованного педагогического взаимодействия субъектов воспитательного процесса (учителей, школьников, родителей и других взрослых) по поводу содержания воспитания с использованием комплекса средств, с целью формирования и развития патриотизма в его системообразующем значении для личности, общества и государства.

Исследуя сущность патриотического воспитания с позиций теоретико-метологических подходов, нами установлено:

– системный подход определяет в структуре патриотического воспитания системообразующие связи и отношения, характеризующие его как целостность, выделяя общее, особенное и единичное в формировании патриотического сознания, патриотических чувств и социально ответственного поведения личности как системного целого;

– личностный подход, ориентирующий воспитательный процесс на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности,

требует признания уникальности личности, развития ее как патриота. По В. И. Далю, слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник». В связи с этим результатом этого процесса выступает патриотизм как качество личности и базовый компонент ее патриотической воспитанности;

– с позиций аксиологического подхода патриотическое воспитание направлено на формирование патриотических ценностей личности, ее социально ценных мировоззренческих установок и качеств. В контексте этого подхода патриотическое воспитание складывается из нескольких ценностно-целевых установок – воспитания патриота семьи, воспитания патриота школы, воспитания патриота родного края, воспитания патриота Отечества;

– деятельностный подход как главное условие формирования личности патриота требует включения ее в разнообразные виды деятельности (культуротворческую, поисково-исследовательскую, военно-спортивную, игровую, трудовую, проектную, информационно-аналитическую, организационно-исполнительскую, контрольно-оценочную и др.) с целью организации полноценной в социокультурном отношении жизнедеятельности школьников. Каждый вид деятельности имеет свой специфический набор действий и выполняет определенные функции (анализ, мотивация, планирование, организация, контроль и регулирование), у ребят развиваются отношения в коллективе, это позволяет помочь отдельным школьникам в их развитии и самоактуализациию. Концентрация усилий всего комплекса деятельностей, их действенность проявляется в социальной активности и уровне социализации и самореализации личности. Это измеряется степенью готовности и стремлением юного патриота к выполнению своего гражданского и патриотического долга во всем многообразии форм его проявления, его умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым в дело служения Отечеству;

– полисубъектный подход характеризует культуру взаимодействия субъектов воспитательного процесса, содержание их диалога определяется патриотическими ценностями, нормами, традициями, влияющими на формирование патриотических настроений и социально ответственного поведения. Диалог культур выступает гарантом стабильности и взаимоответственности личности, общества и государства, направленных на сохранение целостности Отечества;

– культурологический подход, целостно отражая сложные системные образования разных аспектов бытия культуры, с одной стороны, наполняет содержание систем (человек – мир; человек – явление; человек – общество; человек – природа; человек – искусство; человек – техника; человек – Космос и др.) ценностно-патриотическим смыслом, а с другой, являясь качественной характеристикой деятельности, задает социально-гуманистическую направленность её результатов;

– этнопедагогический подход придает патриотическому воспитанию единство интернационального (общечеловеческого), национального и инди-

видуального, ядром которого выступает национальное самосознание. В этом контексте соединяются патриотические ценности – социальное наследование, связь поколений, сохранение и развитие этноса. Эта закономерность преобразована Г. Н. Волковым в «Золотое правило» этнопедагогики: без истории – нет традиций, без традиций – нет культуры, без культуры – нет духовности, без духовности – нет личности, без личности – нет народа.

Таким образом, понимание сущности патриотического воспитания с позиций разных теоретико-методологических подходов позволяет определить иерархию его категорий, проблем, дать характеристику его структуре и содержанию в контексте целостности и диалектического единства традиций и инноваций.

Основу содержания патриотического воспитания составляют общечеловеческие ценности: Человек, Труд, Семья, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир. В содержании патриотического воспитания раскрываются веками закрепленные в историческом опыте государства и народа ценностные отношения в системе философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир, на природу, общество и человека, которые характеризуют патриотическую направленность мировоззрения личности. Патриотическая направленность мировоззрения представляет «сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, интегрирует все свойства и качества личности, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности» [12, с. 241].

Б. Ф. Павлов, исследуя концептуально-методологические основы развития патриотического воспитания учащейся молодежи на современном этапе, рассматривает ценностно-патриотическое мировоззрение личности, в структуре которого он выделяет систему взглядов, убеждений, ценностных установок и идеалов, определяющих высокую степень субъектной позиции личности в ее гражданско-патриотическом самоопределении [11, с. 93].

Исследователями установлено, что в основе самоопределения, в том числе и гражданско-патриотического, лежит субъектная (активно-деятельностная) позиция личности. В системе воспитания она обусловливается как позиция личностного саморазвития обучающегося. Механизм самоопределения определяется как выбор – самооценка – отношение – самоутверждение. В структуре субъектной позиции личности выделяются мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивно-деятельностный компоненты (В. А. Сластенин, Г. И. Аксенова и др.). Ведущим мотивом становления субъектной позиции выступает мотив самоутверждения в многообразных личностно-значимых отношениях и деятельностях (самостоятельной, предметной, совместной и творческой). Представленный опыт исследования самоопределения позволяет определить его значение и учесть при характеристике процесса и результата патриотического воспитания.

Рассматривая процесс и результат патриотического воспитания в контексте гражданско-патриотического самоопределения, главным критерием

которого выступает патриотизм, нами установлено, что с позиций аксиологического подхода он может быть рассмотрен через механизмы самооценки и выбора с качественными характеристиками: ценностью (значимостью для себя), принципом (исходной позицией), идеалом (соизмерением своих результатов с образцом, эталоном). А с позиций культурологического подхода – как культурно-патриотические нормы (самооценка и выбор отношений, поведения, деятельности) и их отождествление (соотнесение) с собственными проявлениями (самоидентификацией), с уровнем своих притязаний, с достигнутыми результатами и их обусловленностью в социальном сравнении (сопоставлением мнений окружающих).

Современное понимание патриотизма как сложного социально-психологического образования характеризуется многогранностью смыслов его содержания и многообразием форм проявления.

Патриотизм как качество личности, как цель и результат патриотического воспитания рассматривается многими исследователями (Ю. С. Васютин, А. Н. Вырщиков, Л. В. Рощин, В. С. Серый, А. С. Царев и др.) в разных исторических, социально-политических условиях, в зависимости от их личной гражданской позиции, отношения к своему Отечеству, от авторской интерпретации различных подходов и фактов и др.

Исследуя патриотическое воспитание школьников в изменяющейся России, Е. Н. Поддубный рассмотрел понятие «патриотизм» как изначально социальное чувство – чувство общности, единства, солидарности с родными и близкими, чувство сопричастности их судьбе. Дал оценку патриотизму как особой разновидности чувства любви к Родине, которое представляет собой первичное эмоциональное выражение души и духа характера. Определил, что патриотизм глубоко укоренен в человеческой свободе. «Любовь к родине всегда есть дело свободного («автономного») самоопределения индивидуальной человеческой личности». Установил, что патриотизм находит интеллектуальное выражение в понятиях, в патриотических взглядах под определенным углом зрения осмысливаются те или иные социальные отношения, намечаются пути и способы их изменения в интересах Отечества.

Философское осмысление феномена российского патриотизма как социодинамической системы осуществил А. И. Туманов. Философский аспект представлен Н. М. Ильичевым – «патриотизм – это исторически сложившаяся и диалектически развивающаяся на основе материального производства категория социальной философии, в которой отражено положительное отношение людей к своей Родине, включающее патриотическое сознание, деятельность, отношения, организацию и реализующая мировоззренческую, методологическую, коммуникативную, ценностную и другие функции».

Проявляясь как эмоционально-возвышенное отношение к Отечеству, патриотизм выступает как важнейшее социально-культурное качество духовного мира личности, характеризующее направленность ее социализации. Истинный патриотизм это есть единство высокой духовности, гражданской

зрелости и социальной активности личности, проявляющийся в ее деятельности во благо семьи, общества, государства и самой себя.

Социально-психологический аспект патриотизма связан с проявлением очень глубокого и сильного человеческого чувства любви к своему Отечеству. Это обусловлено становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе наполняются новым содержанием и опытом выражения этого чувства.

Достаточно полное определение содержания понятия «патриотизм» дают многие исследователи, наполняя его следующим смыслом: патриотизм - это любовь к своему отечеству; к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю; это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость; это взаимосвязанная совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающая любовь к Родине, активный труд на благо Родины, следование и умножение трудовых традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны, привязанность и любовь к родным местам, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее, воинскую храбрость, мужество и самоотверженность, братство и дружбу народов, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, уважение обычаев и культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними. (И. Е. Кравцов, И. Ф. Харламов и др.).

Патриотизм как социальное понятие соотносится с другим, не менее значимым компонентом – духовным, в котором, в свою очередь, выделяются нравственные и патриотические основы. Это объясняется тем, что патриотизм имеет духовно-нравственную природу, которая тесно связана с социальной сущностью человека, с его социальным предназначением. В патриотизме духовно-нравственное начало является исходным и определяет его суть, равно как и основу, содержание и другие структурные компоненты патриотического воспитания.

Духовная и социальная направленность деятельного патриотизма проявляется в активной сопричастности к проблемам, волнующим общество, выражается в ответственности за исторические судьбы своей Родины, готовности разделить и преодолеть с ней и со своим народом все трудности и невзгоды. Это с особой силой проявляется в переломные периоды социального развития, когда происходит переоценка ценностей, изменяются социальное положение, ориентиры и интересы различных слоев и групп населения. Одним из главных факторов их мобилизации на достижение социально значимых целей выступают патриотические идеи, а патриотизм становится тем стержнем, вокруг которого объединяются лучшие силы общества. Именно он наполняет смыслом жизнь и деятельность людей, помогает им объединиться во имя служения Отечеству. Таким образом,

патриотизм, сопряженный содержанием патриотических идей, выступает сильным мотивом сплочения самых различных групп и сообществ, является источником консолидации общества и укрепления государства.

В этой связи А. Н. Вырщиков и М. П. Бузский выделяют государственный, российский, национальный, местный, родовой, семейный и другие виды патриотизма. Государственный (державный) – наполнен идеями служения государству во всем богатстве гражданско-правовых отношений личности и государства. Российский – представлен главными смысловыми концептами для каждого россиянина: Россия – родина – мать, Русь-матушка, Родина – земля отцов и др. Национальный – основан на истории и культуре родного народа и связан с особенностями национальной культуры (например, «русская березка», «русская зима», а далее можно продолжить размышлениями о «русском медведе», «русской душе», «русском характере» как естественном феномене народной жизни). Местный – проявляется в любви к родному краю, родным местам, «малой родине». Родовой (семейный) – определяется сохранением и приумножением семейных традиций, соблюдением норм поведения, принятых в семье (почитание старших, ведение родословной), обеспечением гарантий развития и сохранения культурной идентичности ребенка и др.

Нравственный потенциал патриотизма проявляется в его взаимосвязи с честью и достоинством личности, а также с такими нравственными категориями, как счастье, нравственная свобода и ответственность, любовь, совесть, вера и надежда. Б. Т. Лихачев, исследуя философию воспитания, отмечает, что внешняя форма проявления достоинства более связана с категориями социальной, исторической памяти, личного счастья и любви. Человек чести, прежде всего, гражданин-патриот. Он бережно относится к прошлому своего народа, своей Родины, сознавая, что эта честь отцов, дедов, прадедов, переданная ему из поколения в поколение [5, с. 229].

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика [Текст]: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. / Г. Н. Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

2. **Вырщиков, А. Н.** Патриотическое воспитание [Текст]: методологический аспект. / А. Н. Вырщиков, М. П. Бузский. – Волгоград: Издатель, 2001. – 245 с.

3. **Государственная** программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 гг.». [Текст] – М.: Росвоенцентр, 2005. – 61 с.

4. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4 т.: П / В. И. Даль. – М.: Рус.яз., 1999 – 556 с.

5. **Лихачев, Б. Т.** Философия воспитания [Текст]: спец. курс. / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.

6. **Павлов, Б. Ф.** Воспитание патриота [Текст]: учеб. пособие для высш. и сред. спец. гуманит. учеб. заведений / Б. Ф. Павлов, А. Н. Хузиахметов. – Казань: ТаРИХ, 2004. – 319 с.

7. **Педагогика** [Текст]: учеб. пособ. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

8. **Поддубный, Е. Н.** Патриотическое воспитание школьников в изменяющейся России [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е. Н. Поддубный. – М.: РГБ, 2005.

9. **Туманов, А. И.** Феномен российского патриотизма как социодинамическая система [Текст]: дис. … канд. филос. наук. / А. И. Туманов. – Тверь, 2006.

10. **Болотова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С.318–327.

11. **Беловолов, В. А.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–42.

12. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

13. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 191–204.

14. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

15. **Чуб, О. И.** Достоинство как педагогическая категория гуманистической педагогики [Текст] / О. И. Чоб // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 126–132.

16. **Гаджимагомедова, Ш. С.** К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании старшеклассников [Текст] / Ш. С. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.

РАЗДЕЛ VI
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37 (091)

Бекоева Татьяна Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, madinakusva@rambler.ru, Владикавказ

АКАДЕМИК П. К. УСЛАР – ВИДНЫЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX СТОЛЕТИЯ

Bekoeva Tatyana Aleksandrovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the Chair of Psychology of the K. L. Hetagurov North Ossetia State University, madinakusva@rambler.ru, Vladikavkaz

ACADEMICIAN P. K. USLAR – AN OUTSTANDING EDUCATOR OF THE NORTH CAUCASUS IN THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY

Утрата воспитательной проблематики в девяностые годы XX столетия привела к индокринации современной молодежи, ибо были потеряны ценностные ориентации. Выравнивание сложившейся ситуации не представляется возможным без учета классиков отечественной педагогики, к числу которых принадлежат русские ученые, жившие и работающие на Кавказе. Объективное рассмотрение развития педагогической мысли и школьной практики в XIX столетии предполагает современную оценку взглядов и теорий русских просветителей-кавказоведов и педагогов, вклад которых до определенного времени замалчивался из-за тенденции политизации истории, которой были подвержены авторы большинства историко-педагогических работ, вышедших в 50–80-е гг. прошлого столетия. Сегодня крайне востребованными оказались модели этнорегионального развития, при этом в центр внимания попали проблемы духовного характера педагогического общения, моделирования специфичного воспитательного процесса. Анализ научно-методических источников русских ученых, и в частности П. К. Услара, убеждает в том, что названные проблемы решались ими достаточно успешно.

Около ста пятидесяти лет прошло с тех пор, как появились многочисленные труды замечательного русского кавказоведа, просветителя, члена Российской Академии наук, барона Петра Карловича Услара, посвященные проблемам истории, этнографии, лингвистики, педагогики и школы кавказских этносов. В каждой новой исторической ситуации они читаются по-но-

вому, из каждого мы узнаем что-то интересное, помогающее лучше понять современность. С именем этого видного русского ученого, кавказоведа, генерал-майора Генерального Штаба Русской Армии связано сравнительно-историческое изучение кавказских горских языков, создание для них алфавитов и грамматик, начало процесса интеграции культуры северокавказских этносов в российское цивилизационное пространство. П. К. Услара волновало восприятие горцами процесса модернизации Кавказа и включения его состав России. Он считал, что государство должно приложить усилия для того, чтобы их последующие поколения смотрели на факт «присоединения Кавказа иначе, чем смотрит на него современный нам горец» [18, л. 3]. Главным в педагогическом поиске учёного было раскрытие и осуществление национальной специфики обучения, образования и воспитания.

Подчеркивая научную эрудицию П. К. Услара, современники считали его знания энциклопедическими [4, с. 378]. Уже в зрелом возрасте П. К. Услар исследовал ряд кавказско-горских языков, необычайно трудных даже для лингвиста. Позднее, издав свои труды, он занялся просвещением горцев. В личной жизни П. К. Услар отличался необычайной скромностью и трудолюбием. Он полностью оправдывал девиз герба своих предков: «Fest und bieder» – «постоянство и честность». Современник писал о нем: «…до сих пор в нашем воображении живо рисуется облик высокого, статного мужчины, на его серьезном лице не было заметно ни тени спеси, высокомерия; напротив того, в нем проглядывало столько душевной доброты, до того оно было симпатично, что невольно приковывало к себе глаза собеседника». Он удивлял знавших его людей строгим исполнением своих обязанностей, постоянством и редкой честностью. Кроме этого, П. К. Услар был прекрасным собеседником, умел говорить живо, остроумно и просто, очаровывая любого, кто с ним общался, он «охотно делился последним с человеком, бывшим в нужде», причем делал это так, что даже самые близкие люди не знали об этом [2, с. V–VI].

Пётр Карлович родился 20 августа 1816 г. в деревне Курово Тверской губернии Вышневолоцкого уезда в обедневшей семье барона Карла Карловича Услара и Веры Васильевны Чихачевой. Предки П. К. Услара по отцовской линии были родом из Германии (его дед жил в городе Ганновере), это породило после смерти этого замечательного ученого и просветителя полемику с некоторыми литераторами, стремящимися включить его в германский пантеон, хотя в ученом сочетались лучшие качества немецкого и русского народов. Уже в ранние годы ярко проявились феноменальные способности юного Петра Услара. Гувернером его стал некий Миддендорф, поклонник классицизма, именно он сумел пробудить в своем способном ученике интерес к изучению латинского языка. Дочь П. К. Услара Нина Петровна Благово вспоминала, что в 12 лет мальчик мог объясняться на латыни с профессором Рейсом [2, с. IX–X], проявляя свои выдающиеся способности к древним языкам.

Затем подростка определили на учебу в третью Санкт-Петербургскую классическую гимназию [1, с. V]. Здесь он познакомился не только с произведениями мировой классической литературы, но и читал в подлиннике исторические и философские труды Геродота, Страбона, Гегеля и многих других выдающихся писателей, философов и историков. Много раз на страницах его произведений мы встречаем ссылки на Библию, мифические предания греков, свидетельства древних классиков о греческих колониях на берегах Черного и Азовского морей, малоизвестные факты быта и истории народов Европы и Азии. Его эрудиция, трудолюбие, глубина анализа, логика удивляли не только современников, но и специалистов в области этнографии и лингвистики. Вскоре П. К. Услар поступил в инженерное училище, которое закончил 1836 г., он «был произведен в прапорщики корпуса военных инженеров», а в следующем, 1837 г., будущий ученый начинает свою службу, и вышеназванное событие впервые связывает его имя с Кавказом. В 1838 г. П. К. Услара перевели в Кавказский саперный батальон [17, с. 1], а в 1839 г. командиром Отдельного Кавказского корпуса Головиным была предпринята экспедиция в южный Дагестан. В ней участвовал и П. К. Услар. В том же году П. К. Услар приехал в Курово, покинув Кавказ почти на десятилетие.

В конце 1840 г. П. К. Услар поступил в Императорскую Военную Академию, где с успехом занимался военно-топографическими работами, а также этнографией, склонность к которой проявилась у будущего ученого еще в ранние годы. Через два года после окончания Академии П. К. Услар был причислен к Генеральному Штабу и уехал за границу, оставив единственную дочь родственникам. Эта поездка состоялась из-за большой утраты, понесенной П. К. Усларом, так как в течение недели он похоронил и жену, и старшую дочь, которые скончались от скарлатины. Только в научных занятиях он смог «найти успокоение в скорби о смерти жены» [2, с. XL]. Вернувшись в Россию, П. К. Услар был назначен на службу в отдельный Сибирский корпус. Возвратившись из Сибири, П. К. Услар был вновь командирован для составления военно-статистического описания сначала в Тверскую, а затем и в Вологодскую губернии. Следует подчеркнуть, что среди других описаний губерний записи П. К. Услара выделяются тем, что в них очень обстоятельно даются этнографические особенности края.

В середине XIX в. для русских ученых Кавказ представлялся интереснейшим местом для разного рода исследований. Со временем были созданы условия для того, чтобы происходило постепенное приобщение северокавказских народов к русской культуре. Присоединение стран Кавказа и Закавказья к России «обеспечивало им преодоление их экономической отсталости, замкнутости и политической раздробленности, включение их в общероссийскую экономику, во всероссийский и мировой рынок» [7, с. 181], поэтому Северо-Кавказский регион не мог вновь не привлечь внимания П. К. Услара, мышление которого отличалось глубиной анализа, ясностью и точностью. Он «хлопотал о переходе на службу на Кавказ, представляющий так много интереса для любителей научных исследований»

[2, с. XII]. Именно здесь был сделан ученым выбор дела его жизни, которая на протяжении 25 лет будет связана с Кавказом, круг его интересов резко расширяется, начинается новый этап его деятельности. В 1849 г. научные занятия приводят Петра Карловича в Императорское Русское Географическое Общество в Санкт-Петербурге, и он становится его действительным членом. В 1850 г. П. К. Услар, имеющий богатый практический опыт, был командирован на Кавказ для того, чтобы составить описание Эриванской губернии [17, л. 2]. Ученый писал о роли Армении в истории и обратил особое внимание на культуру населяющего её народа [19, л. 242 об. – 262 об.].

Будучи одним из самых исполнительных и способных офицеров, по заданию Генерального Штаба П. К. Услар был командирован в разные населенные пункты Кавказа, где продолжалась война. Из каждой такой поездки кавказовед привозил интереснейшие материалы. Он считал, что нравы и обычаи каждого народа обусловлены географическими условиями и историческими причинами, поэтому последние надо обязательно учитывать при изучении каждого народа. Взгляд П. К. Услара на зависимость этнографическо-исторических черт каждого народа от географического расположения и хода событий в регионе «нашел в себе яркое подтверждение в исследованиях позднейших ученых» [15, с. 7]. С «программой этнографического исследования края» П. К. Услар выступил на одном из заседаний Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества, членом которого он являлся много лет. Вскоре полковника П. К. Услара назначили начальником штаба. После окончания Восточной войны в 1856 г. кавказовед вновь получил высокое назначение на должность начальника штаба Кутаисского генерал-губернаторства, генерал-губернатором которого и командующим войсками в Засурамском крае был князь Г. Г. Гагарин, состоящий в дружеских отношениях с Петром Карловичем. Вскоре князь Гагарин был убит в своем кабинете, только по счастливой случайности именно в эти минуты П. К. Услар был занят отправкой бумаг и вышел из помещения. Этот случай произвел огромное впечатление на молодого ученого, он решил уехать в отпуск, но вновь князь Барятинский предложил ему военный пост, хотя П. К. Услар мечтал «не о почестях, а о научной деятельности» [2, с. XVIII]. В 1858 г. Петр Карлович был причислен к Главному Штабу Кавказской армии [17, с. 3].

Очевидно, по просьбе П. К. Услара, главнокомандующий Кавказской армией ходатайствовал о новой должности для него, и в 1858 г. по высочайшему повелению ему было поручено составление истории Кавказа. 17 января 1859 г. на заседании Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества А. П. Берже прочел письмо П. К. Услара Д. А. Милютину, председателю Отдела. В нем излагался очерк древнейшей истории Кавказа со времен Александра Македонского. П. К. Услар начал изучать архивные материалы в Кизляре, Моздоке и Георгиевске, «имея в виду всестороннее обозрение исторических судеб Кавказа» [15, с. 7].

С детства П. К. Услар обладал блестящими лингвистическими способностями. В сочетании с его серьезным отношением к научным изысканиям они привели кавказоведа к мысли о необходимости добросовестного исследования языков Северо-Кавказского региона. У П. К. Услара не было достоверных данных для научной истории Кавказа, и он решил начать с изучения языков, видя в нем надежнейший источник истории этноса, носителя языка. П. К. Услар считал, что именно язык можно называть зеркалом, в котором обязательно отражаются главные моменты не только материальной, но и духовной жизни народа: «проявление **врожденной** умственной индивидуальности народа должно, прежде всего, изучать в созданном им языке, как в самом первоначальном произведении его умственных сил, пока нет особого языка, нет и особого народа» [14, с. 12].

В конце 50-х – начале 60-х годов П. К. Услар по делам службы находился в западном Закавказье, поэтому его решение приняться за изучение западно-кавказских языков было продиктовано обстоятельствами. Он начинает изучать грузинский, сванетский, убыхский, черкесский, но «беглое ознакомление с кавказскими языками не могло удовлетворить Услара: для солидного ума нужны были солидные занятия» [2, с. XLI]. Самый значительный вывод, к которому приходит П. К. Услар, – это вывод о необходимости серьезного изучения кавказских языков, создания их азбук и обучения горцев. На Кавказе он начал заниматься и проблемами образования, развернул активную просветительскую деятельность среди горцев многонационального края.

14 декабря 1857 г. в Петербурге было учреждено «Общество для поддержания православия в Кавказских горах», а 9 июня 1860 г. императором Александром II был издан указ об организации «Общества восстановления православного христианства на Кавказе». Согласно уставу Общества, центром его стал город Тифлис, управление Общества принадлежало наместнику Кавказа, а практическое ведение дел – его совету. Сюда вызвали образованных абхазцев для составления азбуки и словаря абхазского языка. Под руководством «члена комитета генерал-майора И. А. Бартоломея составлена была особая комиссия, решению которой предстоял вопрос о приспособлении к означенным языкам русской азбуки» [3, с. 113]. С помощью абхазцев П. К. Услар в 1862 г. составил азбуку и обстоятельную грамматику абхазского языка. Летом 1862 г. П. К. Услар получил командировку в Грозный, где принялся за изучение чеченского языка. В июне 1862 г. во временной школе 25 молодых чеченцев были обучены новой чеченской грамоте, хотя школа существовала только около 7 недель. А уже «в 1863 г. литографированные монографии «Абхазский язык» и «Чеченский язык» были представлены в Академию наук академиком А. Шифнером и удостоены Демидовской премии» [4, с. 337].

В 1863 г. П. К. Услар приехал в Темир-Хан-Шуру, где был расквартирован и штаб командующего войсками. Здесь он взялся за изучение дагестанских языков, начав с наиболее распространенного в Дагестане – аварского (про-

светитель оставался в Темир-Хан-Шуре почти до самой смерти). В декабре 1863 г. в письме к А. П. Берже П. К. Услар сообщает: «Теперь аварский язык с вариантами мною уже исследован. На шее у меня языки: Андийский, Казикумухский, Арчинский, Акушинский (Кайтакский), Табасаранский, Дидо и Инуко» [10, с. 32].

Образ научного мышления П. К. Услара был таков, что ему недостаточно было заниматься только составлением азбук и грамматик неисследованных языков горцев, он считал, что в лингвистические исследования следует включать песни, пословицы, поговорки, которые затем могут войти в учебные книги для горцев. В письме к А. П. Берже П. К. Услар отмечает, что мог бы набрать много аварских песен: «У меня этих песен довольно, и, если желаете, то я доставлю Вам некоторые из них» [11, с. 33]. Разработка письменности была необходима для просвещения горских народов Северного Кавказа, так как обучение, писал П. К. Услар, нельзя начинать «иначе, как посредством природных языков… Все это надо еще создать. Когда только народ вследствие пробуждения своего от умственной апатии почувствует действительную потребность в просвещении, то возможно с тем почувствует он и необходимость усвоения языка единственно просвещенного народа, с которым находится в тесном соприкосновении» [16, с. 4].

В 1864 г. исследование аварского языка было завершено. А немногим ранее, в октябре 1863 г., П. К. Услар в письме к академику А. Шифнеру сообщал: «Теперь приступаю к языку казыкумухскому, потом употреблю недели четыре на язык Арчи. Далее займусь языками Дария, из которых самый чистый есть ураклинский…». Вскоре грамматика была закончена, в мае 1864 г. ученый писал А. А. Шифнеру, что лакская грамматика «уже готова в размерах более обширных, чем абхазская» [13, с. 6]. Другие ученые, обращавшиеся к проблемам лакского языка после П. К. Услара (А. Шифнер, А. Дирр), фактически следовали его материалам.

Ученые-языковеды середины XIX века также серьезно занимались изучением языков Кавказа, однако только П. К. Услару удалось рассмотреть во всей широте и глубине проблемы, связанные с рядом горских языков. Хотя он продолжил дело изучения кавказских языков, с его именем, считают современные кавказоведы, связано начало их подлинного научного исследования. За короткий период им были созданы и отлитографированы капитальные труды, которые и сегодня не потеряли своей научной ценности. На основе алфавитов вскоре были составлены буквари для школ, по которым началось обучение горцев родному и русскому языкам под руководством П. К. Услара. Этот замечательный просветитель и педагог справедливо считал, что школа влияет на весь народ, и поэтому горские школы должны состоять на 2/3 из учащихся местных национальностей и на 1/3 из русских учеников, оказывающих друг на друга положительное взаимное влияние.

В 1865–1867 гг. при содействии П. К. Услара в Хунзухе, Гунибе, Казикумухе и других местах Чечни и Дагестана были открыты новые школы, в которых преподавали его помощники, усвоившие грамотность на новом

основании. В 1865 г. в Хунзухе на средства военного ведомства открылась временная школа для обучения аварцев. Преподавателем в ней был информатор и ученик П. К. Услара Айдемир Чиркеевский. Во временной школе более 100 аварцев выучились грамоте за 3 месяца и успешно прошли испытания. В следующем, 1866 г., школа такого же типа была открыта в Кумухе (учителем в нее назначили ученика П. К. Услара Абдуллу Омар-оглы) и в Нальчике – кабардинская школа. За каждого обученного мальчика или взрослого уплачивалось в виде поощрительной премии и с целью более широкого распространения грамотности по пять рублей. На преподавателей Нальчикской школы была возложена также подготовка учителей для сельских школ. Вскоре и в других местах стали открываться начальные школы, в которых обучались молодые горцы как своему, так и русскому языкам, а также арифметике и правилам мусульманской веры.

В статье «О распространении грамотности между горцами» П. К. Услар размышлял о цивилизаторской миссии России в крае, о том, что «в покоренном народе тлеет, более или менее долго, искра привычки к историческому прошедшем» и естественно, что хотя бы даже «бессознательно возникает опасение за сохранение своей индивидуальности» [8, с. 2], которая выражается в особенностях языка. Поэтому, считал он, необходимо сохранять людям родные языки, создавать школы, обучая горцев первоначально на материнском, а затем и на русском языках. Педагогическая деятельность П. К. Услара способствовала утверждению среди горцев начал светского образования, целью которого была подготовка не одиноких деятелей, а всех кавказцев, приобщение их к достижениям европейской цивилизации. Это свидетельствует о том, что в организации школьного образования педагог ратовал за его **всеобщность и доступность,** выступал против сословного принципа образования, боролся за школы народные, связанные с жизнью конкретного народа, отражающие его индивидуальность. Она же, по справедливому мнению кавказоведа, может быть утрачена при недооценке народом роли своего языка в обучении.

В статье «Предположение об устройстве горских школ» П. К. Услар представил проект по устройству школ для народов Кавказа, основанный на его лингвопедагогических концепциях, изложил план создания светских школ для горцев и свои педагогические взгляды. Вышеназванная работа представляет собой часть «Заметки о распространении просвещения и устройстве школ среди горцев», находящейся в Научном архиве Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований [18]. Просветитель рекомендовал правительству проявлять гуманность к горцам, заботиться об их духовных запросах, сделать обучение всеобщим и доступным. По мнению П. К. Услара, четырехлетние учебные заведения, которые следует открывать в крае, должны быть общеобразовательными и элементарными: «Училища для горцев должны быть **общеобразовательные, элементарные,** а не **специальные**. Училища садоводов, агрономов, переводчиков и т. п. вовсе не будут соответствовать цели, тем более что уже теперь ввиду

аксиомы выработалось убеждение, что всякому **специальному** образованию должно предшествовать **общее**» [9, с. 30].

И далее ученый задается вопросом: должно ли на Кавказе образование быть **энциклопедическим** (если учащиеся приобрели о многом поверхностные понятия)? Это, считал П. К. Услар, «есть дело памяти и также легко приобретается, как и испаряется». Когда такой ученик вернется домой, изученный им материал постепенно забудется. Если же он будет ежедневно повторять выученное, то знания сохранятся. Но в обоих случаях, «учение не пойдет впрок, а только повредит, внушив учившемуся невежественное самодовольствие, – самое пагубное из всех родов невежества».

Он считал, что элементарное воспитание должно быть доступным для горцев, школы грамотности, **одной лишь грамотности**, оказываются бесполезными для народного развития…». По мысли ученого, обучение обязательно должно быть развивающим, а элементарное воспитание должно заключаться «в пробуждении умственных способностей учащегося, в приучении его к самостоятельной умственной деятельности: дело не в том, чтобы учащийся чему-либо выучился на всю жизнь свою, а чтобы, так сказать, **выучился он учиться** (выделено нами. – Т. Б.). При этом он требовал, чтобы учителя в своей работе не были формалистами и не заставляли учеников зазубривать тексты, как это было принято, например, в конфессиональных школах. Средствами «научить учащегося учиться» П. К. Услар считал языкознание и математику. Учёный составил примерное расписание уроков для горских школ, советовал выписывать книги и хотя бы один журнал, чтобы ученики могли следить «за ходом современной жизни». П. К. Услар справедливо считал, что образование в Северо-Кавказском регионе должно быть модернизировано, а целью развивающего обучения должно стать развитие мышления и памяти, умений и навыков у детей горцев.

Кавказ всегда был не только многонациональным, но и полирелигиозным краем. Во второй половине XIX в. усилилось влияние на горцев идей панисламизма в регионе через конфессиональные школы. В Дагестане в XIX столетии почти при каждой мечети были открыты мусульманские школы – мектебы и медресе, в которых детей учили чтению Корана на арабском языке, при этом за редким исключением никто не понимал прочитанного. Тем не менее, каждая семья считала своим долгом отдать мальчика в муталимы (так называли учеников школ, организованных при мечетях и обучаемых муллами. – Т. Б.). В медресе, которое было, по существу, средней конфессиональной школой, готовили служителей культа ислама, учителей, кадиев (судей), но и в этих школах, приравниваемых царским правительством по их образовательному цензу к духовным семинариям, уровень образования также не был достаточно высоким. «Сущность воспитания в медресе заключалась в систематическом и настойчивом (часто с помощью палки. – Т. Б.) приучении к внешней дисциплине, к тому, чтобы во всех случаях сообразовываться прежде всего с изученными и общепринятыми правилами так называемой благопристойной жизни» [6, с. 780]. Ученики должны были быть

вежливыми, молчаливыми, смиренными, считалось возможным говорить только то, что было приятно собеседнику, цитировать древних авторов; всё это заменяло живое общение между учащимися, естественное в молодом возрасте.

Причину того, что дети при такой схоластической системе образования не могли выучиться ничему, П. К. Услар видел не только в отсутствии развивающего обучения, но и в том, что ученики «в детском впечатлительном возрасте долго общались **с мертвой буквой**, облеченной в мистическую форму, что сделало их недоступными к внушениям здравого смысла, тупыми, ожесточенными фанатиками». И далее просветитель делает правильный вывод о том, что не Коран виноват в такой постановке обучения и в его плачевных результатах, а неправильные методы его изучения: «в этом вина не Корана, а методы изучения его». П. К. Услар, учёный и педагог, мечтал о том времени, когда будут созданы условия для того, чтобы могло произойти «полное» интеллектуальное развитие горцев. Он предложил обучать горцев в светских школах, начиная с понятного для ребенка родного языка, и только после этого переходить к русскому.

Следующим языком, за исследование которого взялся П. К. Услар, стал даргинский. П. Н. Черняев отмечает: «В 1866–1867 гг. Услар изучал хюркилинский язык, который представляет собою наречие даргинского языка». Грамматика даргинского языка была названа учёным «Хюркилинский язык» – по местному названию изученного им урахинского диалекта. В 1868 г. П. К. Услар, заслуги которого были признаны Академией наук, после смерти знаменитого филолога Шлейхера был избран членом-корреспондентом Академии по лингвистике [15, с. 15].

И вновь, не давая себе отдыха, П. К. Услар берется за изучение бесписьменного лезгинского языка, занимается просветительско-педагогической деятельностью. В 1871 г. он закончил работу по изучению лезгинского языка, который назвал кюринским. Как и в других грамматиках, в книге «Кюринский язык» учёный дал образцы лезгинской народной прозы, анекдоты, басни, пословицы и поговорки на языке оригинала в сопровождении русского перевода, предназначенных для чтения. Когда анализируешь лингвистические и просветительско-педагогические труды этого исследователя, создается впечатление, что он не позволял себе остаться без работы ни на минуту, несмотря на болезнь и наступающую старость. А его искреннее и благородное стремление к созданию письменности, а на ее основе букварей и школ для горцев способствовало выработке системы организации обучения в горских школах. П. К. Услар считал, что в основе предлагаемых им программ школьных курсов обучения должен лежать язык коренной национальности, что обучение следует начинать только с родного языка, а затем уже постепенно переходить к русскому. В статьях «О распространении грамотности между горцами» и «Предположение об устройстве горских школ» [9] им дается подробный план создания горских школ и рекомендации по процессу обучения. П. К. Услар добивался, чтобы горцы не только практи-

чески знали родной и русский языки, но и умели свободно читать и писать на них, а также поняли, что значит знание, наука и самообразование. Это было задачей всей его нелёгкой жизни.

К изучению табасаранского языка П. К. Услар приступил в 1870 г., это был последний язык, который успел исследовать замечательный кавказовед. Но издана грамматика была только в 1977 г., хотя в «Отчете о деятельности и состоянии Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества в 1884 г.» говорилось: «Этот год мог бы быть отмечен как один из самых счастливых по отношению к лингвистике: в этом году должен быть издан очерк табасаранского языка, посмертный труд нашего незабвенного деятеля П. К. Услара, оставшийся совершенно неизвестным ученому миру» [5, с. 7]. По данным Л. П. Загурского, в бумагах П. К. Услара сохранились беглые заметки по многим другим языкам и наречиям Кавказа. В черновиках ученого находилось и начало его письма к Д. С. (Д. С. Старосельскому?), начальнику Горского управления, в котором он предполагал исследовать языки: сванетский, кабардинский, адыгский, а также те языки, по которым у него не было никаких сведений: «Инуко, Бурхакан, Хиналуг, Будуг, Хрыз и другие». «Вы сами согласитесь, что при исследовании языка труд совершенно одинаковый, – говорят ли на нем 300 человек или 30 миллионов» [12, с. 42], – читаем в том же письме. Учёный заложил основу для дальнейшей научной классификации кавказских языков и народов, составил алфавиты, в том числе Кавказский алфавит, общий для всех языков региона.

Биографы П. К. Услара отмечали, что «здоровье его, вследствие усиленных занятий, значительно расшаталось» [2, с. LXXXII]. Весной 1874 г. он переехал из Темир-Хан-Шуры в родную деревню Курово, но активно работать и отлитографировать книгу «Табасаранский язык» уже не смог. 8 июня 1875 г. замечательный кавказовед и просветитель горских народов Северного Кавказа скончался из-за тяжелой болезни печени в родовом имении Курово Тверской губернии, «не осуществив своей заветной мысли — вновь пересмотреть, переработать все произведенные им лингвистические исследования и составить по возможности одно целое» [1, с. IV]. Умирая, Петр Карлович вспоминал о главном, о том, чему была посвящена его жизнь: в бреду он разговаривал с горцами, при помощи которых изучил все упомянутые выше языки. 12 июня «гроб на руках отнесли бывшие его крестьяне за 12 верст в с. Осечное, где были похоронены его родители, жена и дочь» [2, с. LXXXII]. Духовный облик этого человека сложился под влиянием не только русского, но и горских народов, свободолюбие, уважительное отношение к старшим, гостеприимство, стремление к знаниям и другие качества которого П. К. Услар высоко ценил. Учёный первым предложил систему организации обучения детей северокавказских народов в общеобразовательных горских школах, а сформулированные им положения явились составной частью концепции общечеловеческого воспитания, выдвинутой знаменитыми классиками педагогической мысли Запада и России (Я. А. Коменский, Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский,

Н. И. Пирогов). В своих статьях и очерках учёный-кавказовед высказал ряд ценных педагогических идей. За короткий период П. К. Усларом были созданы и отлитографированы капитальные труды, которые и сегодня не потеряли своей научной ценности. На основе алфавитов учёного были составлены буквари, которые содержали легенды, сказки и песни народов края, дидактические тексты классиков педагогической науки, по ним началось обучение горцев родному и русскому языкам под руководством этого просветителя.

В период кризиса традиционной педагогики XIX в. ученый-гуманист сделал все возможное для приобщения горцев посредством обучения их грамотности к культурным ценностям русского и европейских народов, их цивилизации. Он считал, что необходимо учитывать национальные чувства горцев, а Кавказ можно завоевать не силой оружия, а распространением грамотности среди населения. Для горцев, выучившихся чтению, П. К. Усларом и его помощниками были подготовлены сборники местных песен и сказок на родных языках, а с русского переводились брошюры для чтения, при этом в книгах, изданных П. К. Усларом для обучения горцев, имеются два шрифта – скорописный и печатный. Зная о стремлении северокавказских этносов к учению, П. К. Услар работал с горцами не только при составлении азбук и грамматик, но и позднее, когда создавались школы для обучения детей грамоте на новом основании, где преподавали «помощники» и информаторы учёного.

Около сорока лет (1837–1875 гг.) провел замечательный русский учёный на Кавказе, сделав своими лингвистическими и просветительско-педагогическими трудами крупный вклад в изучение языков северокавказских этносов, в развитие школы и просвещения горских народов края. Ученый-кавказовед П. К. Услар искал гуманные пути привлечения горцев к великой державе, сближения их с русской и европейской жизнью и культурой. Одним из таких путей, считал этот талантливый исследователь, является распространение грамотности и просвещения между северокавказскими горцами с учетом их национальных и психологических особенностей. Крупный кавказовед, просветитель, гуманистически настроенный учёный, П. К. Услар в своих статьях поддерживал и развивал передовые мысли известных русских педагогов К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и других о родных языках, не забывая о национальных особенностях северокавказских этносов. В 20-х годах XX столетия были составлены новые алфавиты для горских языков с использованием латинской основы, однако опыт доказал, что это препятствует сближению народов Кавказа с русской культурой. Поэтому в 30-х годах для горских народов была создана новая письменность на русской, как у П. К. Услара, графической основе. Педагогическое наследие П. К. Услара необычайно ценно и многообразно, оно должно учитываться в условиях обновления системы образования в школах Северного Кавказа.

Библиографический список

1. **Завадский, М. Р.** Предисловие [Текст] / М. Р. Завадский // Услар П. К. Этнография Кавказа. Языкознание. I. Абхазский язык. Тифлис, 1887. – С. 1–5.

2. **Загурский, Л. П.** Петр Карлович Услар и его деятельность на Кавказе [Текст] / Л. П. Загурский // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. X. Тифлис, 1881. – С. I–C.

3. **Из отчета** о действиях главного управления наместника Кавказа по временному отделению для дел гражданского устройства края о переводе церковно-богослужебных книг на горские языки и прочем // Материалы по истории осетинского народа. Т. V. – С. 113–116.

4. **Магометов, А. А.** П. К. Услар – как крупнейший кавказовед и лингвист [Текст] / А. А. Магометов // Известия Академии Наук СССР. Серия литературы и языка. 1966. Т. XXV. Вып. 5. – С. 377–385.

5. **Отчет** о деятельности и состоянии Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества в 1884–1885 гг. // Известия Кавказского Отдела Императорского Русского Географического Общества Т. IX. – №1. Тифлис, 1886–1888. Т. IX. Отд. IV. – С. 1–41.

6. **Паллас, П. С.** Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницей всевысочайшей особы. [Текст] / С. П. Паллас. Ч. I. – СПБ, 1787; Ч. II. – СПб, 1789.

7. **Смирнов, Н. А.** Политика России на Кавказе в XVI–XIX веках. [Текст] / Н. А. Смирнов. – М.: Изд-во соц.- экон. литературы, 1958. – 244 с.

8. **Услар, П. К.** О распространении грамотности между горцами [Текст] / П. К. Услар // Сборник сведений о кавказских горцах. Выпуск III. Тифлис, 1870. Отд. IV. – С. 1–30.

9. **Услар, П. К.** Предположение об устройстве горских школ [Текст] / П. К. Услар// Услар П. К. Этнография Кавказа. Языкознание. I. Абхазский язык. Тифлис, 1887. – С. 30–44.

10. **Услар, П. К.** Письмо к А. П. Берже от 2 декабря 1863 г. [Текст] / П. К. Услар // Услар П. К. Этнография Кавказа. II. Языкознание. II. Чеченский язык. Тифлис, 1888. – С. 31–32.

11. **Услар, П. К.** Письмо А. П. Берже от 23 декабря 1863 г. [Текст] / П. К. Услар // Услар П. К. Этнография Кавказа. II. Чеченский язык. Тифлис, 1888. Отд. I. – С. 32–34.

12. **Услар, П. К.** Письмо к Д. С. (Д. С. Старосельскому?) [Текст] / П. К. Услар // Услар П. К. Этнография Кавказа. Языкознание. II. Чеченский язык. Отдел первый. – 42 с.

13. **Услар, П. К.** Письмо к А. А. Шифнеру от 19 октября 1863 г. [Текст] / П. К. Услар // П. К. Услар. Языкознание. IV. Лакский язык. Тифлис, 1890. – С. 4–6.

14. **Услар, П. К.** Характеристические особенности кавказских языков. Из последних сочинений П. К. Услара [Текст] / П. К. Услар // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып.IX. Тифлис, 1876. Отд. I. – С. 1–19.

15. **Черняев, П. Н.** Из истории кавказоведения. Язык и культура Кавказа в свете научных изысканий П. К. Услара [Текст] / П. Н. Черняев // Сборник статей по вопросам культуры. – Ростов-на-Дону, 1928. – С. 5–30.

16. **ЦГА Республики Грузия.** Фонд № 416. Кавказская археографическая комиссия (1864–1917 гг.). Оп. 4. Д. 21. Л. 1–9.

17. **ЦГА Республики Грузия**. Фонд № 1087. Штаб Кавказского военного округа. Военно-исторический отдел. Оп. 4. Д. 667. Л. 1–3.

18. **Научный архив** Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований. Ф. 4. Этнография. Оп. 1. Д. 104 (2). 80 л.

19. **Российский** Государственный Военно-исторический архив. Ф. Военно-учёный архив (ВУА). Д. 19191. Л. 242 об. – 262 об.

20. **Лубашов, В. А.** Вопросы реформирования российского образования в материалах общепедагогической дискуссии конца 50-х годов XIX века [Текст] / В. А. Лубашов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 228–235.

УДК 378

Беришвили Оксана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, ФГОУ ВПО «Самарская государственная сельскохозяйственная академия», Oksana20074@yandex.ru, Самара

ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС В ПРОБЛЕМУ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Berishvili Oksana Nikolaevna

Post-graduate student Samara state agricultural academy, Oksana20074@yandex.ru, Samara

HISTORICAL DIGRESSION IN THE PROBLEM OF ENGINEERING EDUCATION IN RUSSIA

Анализ процесса возникновения и развития различных моделей отечественного высшего образования позволяет прогнозировать их функционирование в перспективе, использовать уроки прошлого в сегодняшних условиях. Большое значение для решения современных проблем высшего инженерного образования в России имеет изучение и научное осмысление исторического пути его формирования и развития, так как «в современности сконцентрировались все успехи и недостатки исторически сложившейся системы высшего образования в подготовке интеллектуального потенциала нашей страны» [6, с. 3].

Анализ литературных источников, специально проведенное изучение особенностей развития инженерного образования дали основание для выделения четырех этапов, признаки которых органично связаны с этапами развития Российского государства: I этап – XVIII век; II этап – первая половина XIX века; III этап – вторая половина XIX века; IV этап – конец XIX – начало XX века.

Реформы политической и экономической жизни России, начатые при Петре I, требовали большого количества людей, имеющих инженерную подготовку. Для решения поставленных задач царь приглашает зарубежных профессионалов и одновременно открывает первые светские школы для подготовки отечественных специалистов: школа математических и навигацких наук (1701 г.), инженерные школы в Москве (1701 г.) и Петербурге (1719 г.), артиллерийская (1712 г.) и чертежно-артиллерийская (1735 г.) школы в Петербурге, землемерная школа в Москве (1799 г.).

Согласуясь с потребностями военно-феодального режима России XVIII века, эти учебные заведения служили целям усиления военной и экономической мощи государства. Обучение в школах рассматривалась как служба: обучающийся получал жалованье, а за неисполнение своих обязанностей подвергался серьезным служебным взысканиям. Суть образовательно-профессиональной программы в этих вузах состояла в приобретении обучающимися сугубо профессиональных навыков; общеобразовательная составляющая в них присутствовала постольку, поскольку приобретение профессиональных умений требовало некоторых конкретных знаний в области точных наук (арифметики, фортификации, баллистики).

В течение всего восемнадцатого столетия развивается горная промышленность, и Россия становится одной из ведущих стран по производству чугуна и стали. Для подготовки горных инженеров в 1773 г., во время царствования Екатерины Великой, было основано Горное училище, приравненное к академии и положившее начало инженерному образованию в России. Причиной основания Горного училища, как указывалось в докладе Сената, была просьба уральских заводчиков давать им образованных руководителей, “дабы промысел улучшить и горную экономию усовершенствовать” [3, с. 145]. По первоначальному замыслу в нем преподавались только специальные предметы и принимались только выпускники московского университета. Однако дальнейшее развитие горного дела требовало все большего числа инженеров и уже в 1776 г. в училище стали принимать лица, не получившие предварительного образования, для чего был введен гимназический курс. В училище изучались арифметика, алгебра, геометрия, маркшейдерское искусство, минералогия, металлургия, рисование, химия, физика, механика, французский, немецкий и латинский языки. Перечень дисциплин постепенно расширялся, что должно было обеспечить широкий профиль подготовки специалистов по меркам того времени [6].

В связи с усилением сословно-дворянской политики к середине XVIII века образование приобретает ярко выраженный сословный характер, создаются привилегированные учебные заведения – кадетские корпуса. В программу которых помимо военных дисциплин были включены основы точных, естественных и гуманитарных наук, что имело особое значение в связи с тем, что в России тех лет отсутствовало жесткое разделение на военную и гражданскую службу, часто военные переходили на гражданскую службу с сохранением и даже повышением ранга.

Таким образом, первый этап развития инженерного образования характеризуется усилением практического, прикладного, образования с учетом государственных потребностей, при этом преобладание религиозного содержания в обучении уступает место реальному – практическому. Теоретические знания, получаемые учащимися, отражали содержание будущей практической деятельности, а наряду с профессиональным техническим образованием развивается и общее, которое часто сочетается с первым. В учебных заведениях, созданных в XVIII веке, не существовало обязательных учебных планов и строго установленных сроков обучения. В ходе обучения стремились определить склонности и способности учеников к изучению наук и ремесел, чтобы затем направить их на государственную службу.

К концу XVIII века стала складываться система технического образования: навигационная, инженерная, артиллерийская школы – среднее техническое образование; горное училище – высшее техническое образование. Созданные школы несли в себе существенный элемент политехнической подготовки, однако незначительные потребности производства в технических кадрах не позволили развиться ценной идеи.

Данный этап характеризуется пересмотром общественного отношения к проблемам образования: сначала образование мыслилось как одна из служебных повинностей дворянского сословия, к концу века необходимость образования признавалась всеми слоями дворянства, за исключением самых консервативных, забота об улучшении образовательно-воспитательной системы становится общественным делом самого сословия. Этот этап занял почти сто лет, его роль трудно переоценить в экономическом, военно-политическом и социально-культурном становлении Российской империи. Благодаря созданию основ образовательной системы, особенно высшей, Россия получила интеллектуальную независимость от мировых держав.

Значительный прогресс в российском инженерном образовании был достигнут в начале девятнадцатого столетия, главным образом под влиянием опыта Франции. Во время Французской революции в Париже была открыта известная Политехническая Школа, при организации которой были внедрены некоторые новые идеи. Стало ясно, что удовлетворительное инженерное образование требует предварительной подготовки в таких фундаментальных предметах, как математика, механика, химия, вследствие чего в учебных программах на эти дисциплины отводилось много времени. Чтобы отобрать лучших молодых людей в качестве студентов, были введены конкурсные экзамены. Утверждалось, что целью школы является не только обеспечение преподавания различных предметов по программе, но и дальнейшее развитие инженерных наук с привлечением наиболее способных студентов в той или иной степени к этому развитию. Французские инженеры пользовались большим спросом, и другие страны начали организовывать инженерные школы по типу французских. После Тильзитского мира в 1807 г. русский император Александр I учредил план сотрудничества с Наполеоном: группа выдающихся французских инженеров (Лямэ,

Клапейрон, Базен, Потье) приехала в Санкт-Петербург, чтобы принять участие в организации новой инженерной школы— Института инженеров путей сообщения (1809 год), в деятельности которой отражается сущность высшего технического образования на этом этапе [5; 8].

Обстановка военного времени (отечественная война 1812 г., русско-турецкая война 1828–1829 годов), необходимость укомплектования армии хорошо подготовленными офицерами наложили отпечаток на содержание и ход реформаторских процессов в высшем техническом образовании. В соответствии с положением 1823 г. Институт инженеров путей сообщения был преобразован в закрытое учебное заведение по типу кадетских корпусов с внесением в учебный план военных предметов. По-прежнему ориентируясь на лиц дворянского происхождения, институт пытался придать образованию элитарный характер, но не уровнем знаний, а расширением льгот по военной или гражданской службе и увеличением платы за обучение. Реформа была обусловлена стремлением «дать образование, более приличное военному положению и сходное с прочими учебными введениями военного ведомства» [5, с. 23].

В конце 20-х – начале 30-х годов XIX века отраслевые ведомства предприняли первые системные шаги в попытке придать образованию преемственный характер. Предлагалось создать общеобразовательную базу для дальнейшего получения специального технического образования, расширив для этого собственные возможности. Для решения этих задач в Петербургском институте корпуса инженеров путей сообщения предусматривалась в соответствии с положением 1829 г. шестилетняя подготовка инженеров путей сообщения в шести классах с пятнадцатилетнего возраста с последующим присвоением офицерского чина для службы по Корпусу инженеров путей сообщения. Имея по-прежнему статус закрытого военного учебного заведения, Петербургский институт корпуса инженеров путей сообщения ввел с 1843 г. прием слушателей из дворян с тринадцатилетнего возраста на восьмилетний курс обучения: четыре класса общего образования, три-специально теоретического, один- специально- практического. К вступительным экзаменам допускались только дети потомственных дворян «по соображении отличных дарований, особого математического развития». Образование воспитанников делилось на общее и специальное. Окончание специального курса, рассчитанного на три класса, давало возможность быть произведенным в поручики, подпоручики и прапорщики (без офицерского звания) корпуса инженеров путей сообщения или в чиновники X, XII и XIV классов ведомства путей сообщения [5; 7].

На близость либеральных перемен Петербургский институт корпуса инженеров путей сообщения отреагировал открытием в 1856 г. экстерната и разрешением сдавать экзамен лицам недворянского происхождения. Для допуска к экзаменам предоставлялся документ о происхождении, диплом или свидетельство из учебного заведения; образцы трудов по строительному искусству, а также архитектурной и практической механике, удостоверен-

ные преподавателем. Вместе с тем, необходимым условием участия в конкурсе для лица недворянского происхождения было окончание с отличием полного курса наук в учебном заведении I разряда. По сути, это решение было началом процесса предоставления техническим учебным заведением специального образования будущим инженерам путей сообщения, а не реализацией лишь воспитательных функций [5; 7].

В связи с тем, что организация Института инженеров путей сообщения имела большой успех, правительство использовало это учебное заведение как образец для дальнейшего развития инженерного образования в России. В 1828 г. был основан Петербургский практический технологический институт, а в 1830 г. – Московское ремесленное учебное заведение “для подготовки искусных мастеров с теоретическими сведениями” [6, с. 35]. Путем слияния архитектурного училища и училища гражданских инженеров в 1842 г. возник институт гражданских инженеров. Хотя эти учебные заведения только в 60-х годах XIX века были официально приравнены к высшим, уже в первые годы своего существования они готовили высококвалифицированных специалистов, имея значительную по тому времени учебно-лабораторную базу.

Замедленное становление технической образовательной системы в дореформенный период вызвано отсутствием заметной потребности транспорта, различных отраслей промышленности и фабрично-заводского производства в инженерах, что предопределило неспособность существовавших технических учебных заведений удовлетворить возросший спрос экономики в специалистах инженерной квалификации в 60–90 годы XIX века. Развитие образования требовало новых подходов к теоретической разработке его основ, в то же время проявлялось противоречие, когда правительство, стремясь обеспечить развитие промышленности, ограничивало возможность получения образования выходцам из рабочей среды.

Дореформенный период отличался отсутствием унифицированных форм учебной подготовки. В первых технических учебных заведениях продолжительность обучения зависела от потенциальных образовательных возможностей слушателей и практических потребностей отраслей народного хозяйства в специалистах. Вариативность целей образования сочетались с вариативностью форм его организации в виде различных типов и уровней учебных заведений. Вариативность содержания заключалась в направленности программ обучения, предметных курсах, объеме учебного материала, различных принципах и дидактических методах.

Первые два пореформенных десятилетия относятся к числу переходных, когда происходила ломка феодальных отношений в сфере сельского хозяйства, завершался процесс технического перевооружения промышленности, создавался механизированный транспорт, складывались новые, характерные для капиталистической страны социальные слои населения. Наряду с этим одним их главных требований времени являлась подготовка профес-

сиональных кадров, которых не хватало во всех отраслях развивающейся экономики.

Начало 60-х годов XIX века ознаменовалось проведением мер радикального характера. В 1863 г. был принят новый университетский устав, возвращавший университетам автономию, дававший большие права университетским советам, разрешавший открытие научных обществ и даже позволявший университетам выпускать бесцензурно (точнее, с собственной цензурой) научные и учебные издания. Ректоры и деканы вновь стали выборными, восстановлены кафедры философии и государственного права, расширилось чтение публичных лекций, разрешалось посылать за границу профессоров, отменены ограничения на прием студентов, значительно выросла роль общественности в системе образования (попечительские и педагогические советы). С начала 70-х годов централизация еще больше усилилась: это касалось учебных планов, программ (они были унифицированы) и выбора учебников.

В уставах институтов были отражены нововведения, связанные со структурной перестройкой; приданием им статуса высших специальных учебных заведений, изменением состава слушателей и продолжительности срока их обучения, приобретением выпускниками прав гражданской службы и сословных привилегий. Так, в соответствии с положением от 1 августа 1862 г. Петербургский технологический институт получил статус учебного заведения «специального высшего разряда, имеющего целью образование искусных и сведущих людей по технической части для устройства фабрик, заводов, ...промышленных предприятий и для управление оными, а также распространения технических знаний» [7, с. 56]. Независимо от национальности и сословной принадлежности абитуриенты могли поступать на бесплатные и платные места. Постепенная отмена в 1862 г. в Петербургском технологическом институте низших классов привела к сокращению в 1866/1867 учебном году продолжительности обучения до четырех лет. Институт готовил на механическом и химическом отделениях «ученых» мастеров и лаборантов, технологов I и II разрядов, инженеров-технологов. Технологи I разряда могли спустя год представить научный труд для получения звания инженера- технолога. Профессиональная квалификация выпускникам технических промышленных учебных заведений присваивалась строго по их успеваемости [7; 8].

В этот период высшая техническая школа ориентировалась на подготовку универсальных инженеров. От инженера требовалось, чтобы он “умел обращаться с двигателями, приводами, станками, имел бы практические навыки по монтажу, умел бы организовать технологический процесс и ремонтную мастерскую, вести текущий ремонт зданий и воздвигать нужные постройки” [3, с. 51]. Энциклопедичность образования и технические навыки позволяли выпускникам работать в лабораториях, на заводах и фабриках, на железных дорогах и строительстве общественных сооружений, преподавать в специальных учебных заведениях и гимназиях. Создание новых отделений

в инженерных учебных заведениях способствовало экономическому развитию страны. Тенденция универсализма инженерного образования требовала теоретической подготовки кадров, что сыграло важную роль в расцвете технической мысли в России на рубеже XIX–XX веков.

В 60-е годы XIX века в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания. Оно было обусловлено развитием производства и капиталистических отношений, реформами в области школьного образования, расширением сети профессиональных учебных заведений, началом общественно-педагогического движения в России. Ученые Московского высшего технического училища А. В. Летников, Н. А. Шапошников, П. К. Худяков, А. П. Сидоров, А. П. Гавриленко, В. И. Гриневецкий и другие создали русскую систему высшего технического образования, основанную на тесной связи глубокого теоретического обучения с практическими занятиями, проводимыми в производственных мастерских и лабораториях. Эта система получила широкое признание за рубежом как «русские методы обучения» и была отмечена высшими премиями и наградами на международных выставках (в Филадельфии – 1876 год и в Париже – 1900 год). Высшие технические учебные заведения, вводя «русский метод», корректировали его соответственно инженерному уровню. В конце XIX в. ручные ремесла потеснились машинным производством, и метод, естественно, трансформировался, оставив в себе суть: непременное осмысление, просчитывание эффекта учебного процесса,- то, что называется научной организацией труда.

В течение последней четверти девятнадцатого века промышленность России интенсивно развивалась: на треть увеличилось количество фабричных предприятий, производство стали и чугуна удваивалось примерно каждые десять лет. Было закончено строительство Транссибирской магистрали, вызвавшее быстрое экономическое развитие Сибири. Все это требовало повышения образовательного уровня как руководителей производственных структур, так и технических специалистов. Потребность в инженерах объяснялась необходимостью осваивания новейшей техники, собственных начал организации и разделения труда, приобретения сырья и материалов, удовлетворения потребительского спроса в центральных и отдаленных территориях. Между тем, в расчете на 1 млн. жителей в России насчитывалось только 152 студента, в то время как в Германии – 534, Франции – 460, Швейцарии – 685, Португалии – 274. Только 2076 человек из 27132 (8%) заведующих фабричными и заводскими предприятиями имели техническое образование, причем четверть из них составляли иностранцы [1]. Инженеров с высшим образованием в России было явно недостаточно. В связи с этим старые инженерные учебные заведения расширялись насколько возможно быстро, но этого было недостаточно, и поэтому организовывались новые. Были открыты технологические институты в Харькове и Томске, Электротехнический институт в Петербурге, несколько высших технических учебных заведений по другим отраслям техники.

В 1895 г. в России было 11 высших технических учебных заведений, в которых обучалось 5497 человек [1].

Все эти учебные заведения были организованы по примеру Института инженеров путей сообщения, имели пятилетнюю программу, а студенты с хорошей математической подготовкой выявлялись на конкурсных вступительных экзаменах, что позволяло начинать преподавание математики, механики и физики на довольно высоком уровне уже на первом курсе и давать студентам достаточную подготовку по фундаментальным предметам в первые два года. Последние три года использовались для изучения инженерных дисциплин. В течение этих лет читались лекции по техническим предметам, и от студентов требовалась определенная работа в аудиториях, но большую часть времени студенты проводили в чертежных кабинетах. Характерной особенностью большинства высших технических учебных заведений была их многопрофильность. Как правило, они имели четыре отделения: механическое, химическое, инженерно-строительное и экономическое.

Строительство новых предприятий и общее повышение их технического уровня выявило необходимость реформы системы высшего образования. Важнейшим принципом политики в области технического образования стало создание «в России высших учебных заведений в форме политехнических институтов, которые содержали бы в себе различные отделения человеческих знаний, но имели бы организацию не технических школ, а университетов» [2, с. 154]. Эта идея нашла много сторонников, к числу которых принадлежал и министр финансов граф С. Ю. Витте, один из наиболее значительных реформаторов рубежа XIX–XX веков. В 1898 г. Госсовет утвердил законопроекты об основании политехникумов в Киеве, Варшаве, Санкт-Петербурге через Государственный совет, как отвечающие плану развития в Российской империи народнохозяйственных высших учебных заведений в соответствии с требованиями промышленности и торговли.

В структуре этих учебных заведений были механическое, инженерное или инженерно-строительное, химическое отделения, хотя структура, определенная в момент создания учебного заведения, была подвижной. В процессе организации новых отделений (сельскохозяйственного – в Киевском, инженерно-строительного и механического – в Петербургском, горного – в Варшавском, инженерно-мелиоративного – в Донском политехнических институтах; курса воздухоплавания на кораблестроительном отделении Петербургского политехникума, реорганизации в Донском политехникуме инженерно-мелиоративного факультета в сельскохозяйственный с агрономическим и инженерно-мелиоративным отделениями) учитывались особенности промышленного развития региона и возможность подготовки конкретных специалистов [3; 7].

Составители учебных планов стремились обеспечить, возможно, более глубокое освоение студентами математики, физики, механики, химии, предусматривая при этом большой объем самостоятельной работы студентов

при изучении общеинженерных и специальных дисциплин. Немало непривычного было и в организации учебной жизни института: зачисление на первый курс без экзаменов, по результатам конкурса аттестатов, отсутствие оценок и экзаменационных сессий, обилие практических и лабораторных занятий, обязательные летние практики, высокие требования к выпускным работам.

Идея политехнизации нашла поддержку и в существовавших технических учебных заведениях Министерства народного просвещения. Так, на механическом, химическом, электротехническом и инженерно-строительном отделениях, существовавших в начале XX века в Московском техническом училище, готовили специалистов по механической и тепловой технологии, электро- и гидротехнике, строительству. В 1898 г. министр народного просвещения И. Д. Денисов добился открытия инженерно-строительного и горного отделений к первоначально утвержденным механической и химической специализации Томского технологического института. Многофакультетная структура учебного заведения находила все большую поддержку и среди отраслевых инженерных институтов. В начале XX века некоторые специальные учебные заведения стали также создавать факультеты: в Петербургском горном институте в 1904 г. – горный и заводской; архитектурный, инженерно-санитарный, инженерно-дорожный – в Петербургском институте гражданских инженеров в 1905 г. [1; 7]. Таким образом, нарушалась традиционная структура вуза. В инженерных кругах возникла даже глобальная идея объединить институты с узкопрофессиональной направленностью подготовки специалистов в обширный российский институт, которая, однако не имела шансов на успех из-за трудности ее реализации, но, способствовала рождению многочисленных проектов на страницах журнала «Технически образование», в том числе созданию частных политехнических школ.

Русские инженерные учебные заведения не ограничивали свою деятельность обеспечением преподавания различных инженерных предметов по программе, но принимали активное участие в дальнейшем развитии инженерных наук. Все они обычно выпускали свои «Сборники», где публиковались научные труды преподавателей. Институтские лаборатории служили не только для учебных целей, но также и для научных работ преподавателей и для решения технических задач, поставленных промышленностью и государством. Например, хорошо оборудованная лаборатория испытания материалов Института инженеров путей сообщения, использовалась также для изучения различных задач, поставленных российским Министерством путей сообщения, таких как, испытание новых локомотивов и исследование контактных напряжений в рельсовом пути [8].

Интересы экономического развития страны, востребованность в квалифицированных кадрах для торговли, промышленности, сельского хозяйства, транспорта требовали широкого распространения специального (технического) образования. Меры, принимаемые правительством в этой области, не могли удовлетворить всех потребностей промышленности, поэтому прави-

тельство выступало с широкой поддержкой частной инициативы в распространении специального (технического) образования, особенно обществ, которые ставили перед собой цель – способствовать распространению технических знаний, развитию коммерческому, сельскохозяйственному образованию, повышение общей и профессиональной грамотности рабочих.

Как отмечает В. А. Кричко [4], первым и наиболее крупным обществом, объединившим представителей техники, науки и промышленности стало Русское Техническое Общество (РТО), созданное по инициативе группы профессоров и инженеров Петербурга (П. Н. Алексеев, Е. Н. Андреев, И. П. Балабин, В. Н. Бестужев-Рюмин, М. Н. Герсеванов, П. П. Мижуев, М. М. Окунев и другие). В основу создания общества закладывался принцип интеграции знаний различных отраслей промышленности и что появление общества было обусловлено проявившимися противоречиями в российской промышленности: между происходящим разделением труда и необходимостью привлекать в рамках одной специальности знаний из различных областей промышленности; между уровнем развития российской промышленности и уровнем образования специалистов, которые должны были обслуживать эту промышленность; между реальной разрозненностью специалистов технической стороны производства и необходимостью совместной работы по определению оснований для обеспечения оптимальной работы технических предприятий и развития промышленности страны.

Русское техническое общество устраивало публичные лекции о технических предметах, выпуск периодических изданий для распространения технических знаний, содействие разрешению технических вопросов, интересующих отечественную промышленность, с назначением медалей и премий за лучшее их разрешение, выставки мануфактурных и заводских изделий, осуществляло исследование материалов, изделий и способов работы, учреждало техническую библиотеку, химическую лабораторию и технический музей, содействовало распространению иностранной продукции, ходатайствовало перед правительством о мерах, которые могли быть полезны для развития отечественной промышленности [4; 8].

На протяжении последней четверти XVIII – начала XX века высшая инженерная школа стремилась определить необходимый объем и последовательность преподавания естественнонаучных и технических дисциплин, в том числе на факультативной основе, с целью уменьшения чрезмерной насыщенности учебной программы и облегчения ее изучения слушателями. Этим шагом часть учебного времени перераспределялась на самостоятельную подготовку студентов, что способствовало повышению их ответственности за выполнение возложенных на них учебных обязанностей.

Продумывая вопросы совершенствования вуза, в «Проекте развития Императорского технического училища в школу политехнического типа» (1915 г.) ректор ИТУ В. И. Гриневский указывал: «Развитие инженерного образования должно идти в двух направлениях. С одной стороны- должна расти специализация преподавания, с другой – должно усиливаться взаимо-

действие и тесное сотрудничество разных специальностей… Жизнь должна вносить в эту схему (политехнические школы) новые подразделения, а также и новые соединения, комбинирующие различные специальности» [6, с. 165]. Дальнейшая история вуза подтвердила эту мысль В. И. Гриневецкого, как и его положение о «гибкой организации» школы и о постоянном поиске разумного сочетания энциклопедичности и узкой специализации в техническом образовании.

Исторический экскурс в проблему инженерного образования в России показал, что доминирующими на протяжении двух веков являлись: идея универсальности, которая соответствует современной тенденции фундаментализации образования, и идея политехнизации с раскрывающимися возможностями учета национальных традиций в качественной подготовке специалистов различных профилей.

Библиографический список

1. **Брокгауз, Ф. А.** Энциклопедический словарь: в 86 т. [Текст] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – репринтное изд-е 1890 г. – М.: Терра, 1993. – Т. 65. – 489 с.

2. **Витте, С. Ю.** Воспоминания, мемуары [Текст] / С. Ю. Витте. – Минск: Харвест, 2001. – Т. 1. – 800 с.

3. **Ерошкин, Н. П.** История государственных учреждений дореволюционной России [Текст] / Н. П. Ерошкин. – М.: Знание, 1983. – 56 с.

4. **Кричко, В. А.** Продолжая традиции… (к 125-летию РТО) [Текст] / В. А. Кричко. – М.: Знание, 1991. – 64 с.

5. **Ларионов, А. М.** История Института инженеров путей сообщения императора Александра I за первое столетие его существования: 1890–1910 гг. [Текст] / А. М. Ларионов. – репринтное изд-е 1910 г. – Спб.: Альфарет, 2008. – 424 с.

6. **Савельев, А. Я.** Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 г. [Текст] / А. Я. Савельев, А. И. Момот, В. Ф. Хотеенков [и др.]; под ред. В. Г. Кинелева. – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.

7. **Тарасова, В. Н.** Высшее инженерное образование России (последняя четверть XVIII – начало XX вв.) [Текст]: учебное пособие / В. Н Тарасова. – М.: МИИТ, 2001. – 118 с.

8. **Тимошенко, С. П.** Инженерное образование в России [Текст] / С. П. Тимошенко, пер. с англ. В. И. Иванова-Дятлова; под ред. Н. Н. Шапошникова; предисловие В. Н. Луканкина. – Люберцы: ПИК ВИНИТИ, 1997. – 84 с.

9. **Хайруллина, Э. Р.** Краткий экскурс в историю технического образования в России [Текст] / Э. Р. Хайруллина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 165–171.

10. **Каплина, С. Е.** Становление проблемы формирования профессиональной мобильности в истории развития общества [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 235–246.

11. **Лубашов, В. А.** Вопросы реформирования российского образования в материалах общепедагогической дискуссии конца 50-х годов XIX века

[Текст] / В. А. Лубашов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 228–235.

12. **Каплина, С. Е.** Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 113–122.

13. **Каплина, С. Е.** Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 154–165.

14. **Арефьев, И. П.** Технологическое образование в школе и педвузе: проблемы и стратегии его развития [Текст] / И. П. Арефьев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 409–419.

РАЗДЕЛ VII
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.2

Голиков Николай Алексеевич
Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Тюменской государственной академии культуры и искусств, nikgol2004@mail.ru, Тюмень

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К КАЧЕСТВУ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ НУЖДАМИ

Golikov Nikolai Alekseevich
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Senior Research Fellow at Tyumen State Arts and Culture Academy, nikgol2004@mail.ru, Tyumen

INCLUSIVE EDUCATION: NEW APPROACHES TO LIFE QUALITY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Мировая практика под инвалидностью рассматривает нарушение здоровья со стойкими расстройствами функций организма, приведшее к ограничению жизнедеятельности. Инвалидность – это медицинский диагноз и социально-маркирующая категория. Процесс же инвалидизации нами рассматривается как психологический феномен. Инвалидизация – психологическое образование личности, выраженное её деформацией, тотально препятствующей эффективному социальному функционированию на фоне резко сниженной самооценки, непродуктивных контактов с окружающими посредством: отрицательного самоотношения; потребности ограничения в общении, замкнутости, дистанцировании от окружающих; фиксации (застревании) на собственных проблемах; обученной социально-психологической беспомощности; иждивенческо-потребительской позиции; демонстративного привлечения внимания; проявления агрессии и т. п. Данное психологическое образование является следствием неадекватного понимания здоровыми людьми феномена «инвалидность», излишней изоляции и исключением этой категории граждан из полноценного участия в общественной жизни, игнорировании большинством равных с другими прав, что является явной социально-психологической дискриминацией.

Как установлено исследованиями (Р. Боровский, В. Вейнс, А. Воронецка-Боровска, Т. Миттлер, Н. М. Назарова, М. Паниер, Л. М. Шипицына и др.), не последнюю роль в этом процессе играет употребление терминов «инвалид», «инвалидность» по отношению к данной категории лиц. Они привыкают к ним с детства, воспринимая, усваивая

и выстраивая свою идентичность соответственно – начиная от традиций специальной школы, до посещения в качестве клиента различных реабилитационных, диагностических, оздоровительных и прочих учреждений подобного рода.

По мнению Билла Альберта [1], культурные представления функционируют в обществе, как пара «культурных очков», через которые инвалидам позволено взирать на мир. Естественно, то, как они разрешают проблемы, напрямую связано с тем, как они воспринимают и осознают их. «Инвалидность подвергает существенной трансформации смысл человеческой жизни, значительно влияет на процессы коммуникации» [2]. Поэтому, считает Б. Альберт, использование верно подобранных «культурных очков» чрезвычайно важно. Если мы видим реальность инвалидности через неверно подобранные «культурные линзы», то и наши действия будут неправильными, что, безусловно, повлечёт за собой социально-психологические, нравственные последствия. «Инвалидность не есть медицинская проблема. Инвалидность – это проблема неравных возможностей! …Общество обязано адаптировать существующие в нём стандарты к особым нуждам людей, имеющим инвалидность, для того, чтобы они могли жить независимой жизнью» [3].

Практика типичной для нашей системы образования сепарации детей с особыми нуждами от здоровых сверстников, их обучение в специализированных образовательных учреждениях препятствует развитию социального интеллекта, формированию навыков социального партнёрства, приводит к искажению социальной перцепции, недоверию и тотальному разобщению. Безусловно, в большей степени страдают самые незащищённые – дети с ограниченными возможностями, что усугубляет тяжесть их состояния, снижает качество их жизни.

Под качеством жизни детей мы понимаем совокупность социальных показателей степени развитости их жизненных сил и уровня организации жизненного пространства. Это определённый образ и уровень их жизни, который характеризуется объективными показателями и субъективными ощущениями, основными составляющими которых является уровень психологического благополучия и здоровья, отношение ребёнка к себе и окружающим.

На качество жизни детей с особыми нуждами, безусловно, оказывает влияние низкая самооценка, отрицательное самоотношение, неспособность строить конструктивные отношения со сверстниками.

Особое место в определении качества жизни занимает самочувствие такого ребёнка в семье. По данным нашего исследования, из 79 семей, имеющих ребёнка-инвалида 48,1% являются неполными. Воспитанием ребёнка и заботой о нём занимается в основном мать. Результаты анкетирования показали, что отцы оставляют семью с тяжело больным ребёнком по следующим причинам: трудности и материальная тяжесть заботы о ребёнке – 42,1%; эмоциональный гнёт «своей генетической несостоятельности», чувство

стыда – 50%, другие причины – 7,9%. 20 семей (25,3% от общего количества обследованных) находятся на грани распада.

Таким образом, можно предположить, что у 73,4% биологических отцов детей-инвалидов отсутствует (или минимизирована) потребность выполнять социальную роль родителя. Развод родителей усугубляет эмоциональное состояние ребёнка, «осознание» причинности этого события тяжело травмирует неокрепшую психику больного, появляются генерализованное чувство вины, страх по поводу возможного отказа от него и матерью. Это приводит к искажению восприятия окружающего мира, затруднению социализации, снижению качества жизни. Ребёнок-инвалид становится агрессивным, завистливым, предвзятым, недоверчивым, заискивающим, плаксивым, зависимым…

Предотвратить или минимизировать негативные последствия инвалидизации детей с особыми нуждами, как показывает наша практика, способно инклюзивное образование.

Инклюзивное образование (от английского слова inclusion – включение) – новый поворот в сторону Ребёнка, реализация на практике истинно гуманной педагогики.

Впервые подход «школа для всех» был представлен в Саламанской декларации, принятой в 1994 г. 92 странами, в том числе и Российской Федерацией. В этом документе приоритетной задачей образовательной политики было заявлено создание включающего образования.

В настоящее время в педагогической науке и мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» – объединение в одно целое, приходит термин «инклюзия», то есть включение (Д. Агнес, Т. Бут, Н. А. Голиков, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза, И. Н. Хафизуллина и др.). По мнению этих специалистов, интеграция предполагает адаптацию ребёнка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребёнка.

«Обучение эффективно лишь в той мере, в какой ему удаётся пробудить в человеке человеческое (его духовность, волю к самостроительству, интерес к самопознанию и самоопределению)» [4].

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не столько в особом обращении и поддержке, но в большей степени, в реализации своих способностей и достижении успехов в учебно-воспитательном процессе. Чем раньше ребёнок-инвалид будет включён в образовательную среду (а мы убеждены – с дошкольного возраста), тем эффективнее будет протекать процесс его социализации.

Как показал опыт МДОУ ЦРР № 7 «Ёлочка» (зав. В. С. Рязанова) и МОУ СОШ № 2 г. Ханты-Мансийска (директор А. Н. Лобанов), МОУ СОШ № 70 г. Тюмени (директор Л. Н. Русакова), Памятнинской СШ Ялуторовского района Тюменской области (директор Е. И. Устюгова), качество инклюзии обеспечивается мастерством и гибкостью подходов в обучении, поиске педагогических тактик и эффективных форм, методов и при-

ёмов обучения на основе определения предела учебных возможностей и внутренних ресурсов ребёнка, прогнозирования его развития, создания ситуации успеха, своевременной поддержки и осознания профессиональной ответственности педагога за вмешательство в личное пространство ребёнка (прайсвиси, как говорят американцы), способности вселять надежду и уверенность ребёнка в свои силы.

Стратегическими задачами указанных педагогических коллективов являются: реальная защита прав и интересов ребёнка, максимальное раскрытие потенциальных возможностей; формирование ответственности за собственную жизнь и здоровье, развитие навыков установления и поддержания социально-партнёрских отношений, отстаивания, аргументирования и защиты своей позиции, способности идти на компромисс и уметь сотрудничать.

Механизмом реализации поставленных задач является организация социально-психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка. Оно предполагает следование за естественным развитием на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза, опираясь на реальные личностные достижения ребёнка. Характерная особенность сопровождения – непрерывность и комплексность, а не автономность и сепарация деятельности всех субъектов сопровождения. При осуществлении комплексного сопровождения принципиально важно создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с окружающими и самим собой, совершение каждым ребёнком личностно значимых жизненных выборов. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуацию выборов и не навязывая априорно своей точки зрения, побуждает ребёнка к нахождению самостоятельных решений, помогает ему принять ответственность за собственную жизнь и здоровье.

Проблема инклюзивного обучения дискуссионная. Существует ряд точек зрения по поводу организации образовательного процесса в данной модели. Как отмечала Н. Кутейникова (1995), обучение среди себе подобных, с одной стороны, не будет калечить души детей, с другой – поможет осуществить действительную корректировку и их поведения, и их мировосприятия. Однако выше мы достаточно полно охарактеризовали негативные стороны сепарационной модели специального образования. Сторонники инклюзивной модели, к числу которых относится автор статьи, придерживаются диаметрально противоположной точки зрения. Результативность образовательной деятельности в модели инклюзивного образования по критериям: нравственное и социальное здоровье, уровень социально-психологической компетентности обучающихся будет значительно выше. «То, что невозможно в плане индивидуального развития, становится возможным в плане развития социального» [5].

Голландские коллеги сепарированное обучение детей с особыми нуждами метко определили как «парадокс помощи» [6]. По их мнению, с одной стороны, специальное обучение направлено на то, чтобы помочь детям, а с другой – они либо временно, либо постоянно сдвинуты за пределы общества,

т. е. маргинализированы. Дети-инвалиды не могут быть изолированными от общества, если нет на то серьёзных медицинских показаний (тяжёлые формы психического заболевания, прикованность к постели и т. д.). Рано или поздно им придется столкнуться с реалиями суровой действительности и от того, какое и где получили образование, от уровня их социально-психологической компетентности, подготовленности к взаимодействию с окружающими, зависит степень интегрированности в общество, а, значит, и социальной состоятельности, качество их жизни.

Л. С. Выготский акцентировал внимание специалистов на широчайшей ориентировке на взаимодействие дефектных детей с нормальными, которая должна послужить исходной точкой пересмотра всего специального образования.

Начало истории инклюзивного образования в отечественной педагогике датируется первой половиной XX в. Именно в этот исторический период педагогика стала утверждать социальную полноценность исключительного ребёнка, в основу развития которого были положены общие принципы социального воспитания. Признавая положение о том, что «Физическая дефективность, как таковая в большинстве случаев не изменяет качественности интеллекта у лишённого зрения или глухого, она только вызывает для них как бы вывих в общественном положении; этот вывих необходимо выправить путём воспитания и образования свойственного зрячим и говорящим» [7], педагогическая практика первой четверти XX в. начала решать задачу «органически увязать педагогику дефективного детства с педагогикой детства нормального» [8]. Так в 1925 г. в Смоленске был впервые открыт класс, где к здоровым детям были включены дети с грубыми нарушениями органов зрения, «…правда, пока в незначительном количестве. В школе 1 ступени для зрячих они не только не отстают от своих зрячих товарищей, но и обнаруживают усиленную деятельность памяти по сравнению со зрячими: причины мешающие – только препятствия технического характера, вызванные отсутствием усовершенствованных специальных приборов по математике, в которой слепые несколько отстают, так как их устный счёт или работа на обыкновенных счётах в быстроте не может сравниться с письменными решениями зрячих» [9]. Система и методы, как бы мы сейчас охарактеризовали, инклюзивного обучения детей-инвалидов строились на педологических данных, получаемых в результате изучения, как самого ребёнка, так и причин его исключительности. Практика реализации инклюзивных подходов на базе наших опытно-экспериментальных площадок позволяет использовать как традиционные для отечественной педагогики и западных стран подходы, так и внедрения новых, инновационных, разработанных нашими специалистами. В результате многолетних исследований было выявлено, что включение для обучения и воспитания со здоровыми сверстниками можно далеко не всех детей-инвалидов. «Около 25% детей-инвалидов могут обучаться в массовых школах» [10].

Приведем типичный пример из практики инклюзии ребёнка с особыми нуждами в класс со здоровыми сверстниками. Аня, 8 лет (учитель Алехина Виктория Викторовна, МОУ СОШ № 70 г. Тюмени), пришла обучаться в 1 класс из детского сада-школы для детей с нарушениями зрения, который посещала с 3 лет. Девочка отнесена к V группе здоровья, как инвалид детства по зрению с диагнозом: врожденная двухсторонняя занулярная катаракта. Дважды оперирована. После перенесенных операций у девочки наблюдается улучшение за счет коррекции зрения линзами (+14). Родители Ани обратились с просьбой зачислить ребенка в 1 класс массовой школы.

Психолого-педагогическое обследование Ани показало следующие результаты: по МЭДИС (словарный запас – 5 из 5, понимание количественных и качественных отношений – 3 из 5, логическое мышление – 4 из 5, математические способности – 2 из 5, общее количество баллов – 14 из 20. Уровень развития – выше среднего; уровень обученности по методике А. Я. Ивановой – высокий, хорошая восприимчивость к помощи экспериментатора. Однако тревожность, как следствие серьезного нарушения зрения, и замедленный темп деятельности отличают работу от выполнения здоровыми детьми по количеству затраченного времени. Отмечается высокий уровень речевого развития на фоне построения правильных заключительных формулировок, словесной форме выполнения аналогичного задания. Аня успешно выполнила логический перенос, используя усвоенный способ выполнения задания. Девочка легко вступает в контакт. На основании вышеизложенных фактов МППК школы совместно с родителями девочки, учителем начальных классов, уточнив уровень допустимой учебной нагрузки с врачом офтальмологом Н. А. Ефремовой, с 3-х месяцев наблюдающим за состоянием органов зрения девочки, разработали индивидуальный образовательный маршрут и систему ее комплексной реабилитации. В отношении учебных занятий было предложено следующее: сложность заданий должна быть в пределе её возможностей (задания повышенной трудности могут привести к снижению результатов реабилитации, задержать ее развитие, снизить самостоятельность, спровоцировать неуверенность в своих силах, снизить учебную мотивацию, ухудшить самочувствие ребенка, привести к снижению качества зрения); использование специальных индивидуальных дидактических карточек; предоставление возможности самостоятельно определять время и оптимальное для себя расстояние для глаз; активизирование применения усвоенных знаний в предметно-практической деятельности; научение ребенка правильно заниматься умственным трудом, чтобы избежать переутомления и нервных срывов; снижение объема выполнения письменных работ, использование не синей, а черной пасты.

В рамках коррекционно-развивающей работы с ребёнком было предложено следующее: включение ребенка в коррекционно-развивающую группу для занятий коммуникативно-когнитивным тренингом; регуляция психофизической, эмоциональной нагрузки в соответствии с её возрастом и особенностями дефекта; развитие самооценочного компонента личности ребёнка;

формирование активной жизненной позиции, позволяющей включиться в жизнь класса, как полноценной личности (профилактика осознания ребенка себя беспомощным инвалидом, что может сформировать у него неадекватные требования к семье, к школе в удовлетворении своих эгоцентрических претензий); развитие самостоятельности, инициативности, воспитание чувства коллективизма; развитие самоуважения и адекватных способов межличностного взаимодействия; устранение вторичных личностных реакций, связанных с искажением представлений ребёнка о себе и своём здоровье. Девочке также рекомендованы занятия творческой деятельностью: изостудия (она занималась лепкой из глины, солёного теста и т. д.), музыкальным искусством. Консилиум обратил внимание родителей на строгое выполнение режима дня девочки, необходимости чередования учебных занятий активного отдыха, прогулок на свежем воздухе (не менее 3 часов в день), занятий физкультурой (с учётом рекомендаций специалистов ЛФК) и трудом. Члены консилиума особо отмечали соблюдение условий гармоничного развития ребенка – согласие и разумная требовательность, отсутствие негативных переживаний девочкой внутрисемейных ссор и конфликтов. Именно негативные переживания могут послужить опасным фактором риска ухудшения самочувствия ребенка.

Особая роль в практике инклюзивного обучения ребёнка с особыми нуждами отводится созданию атмосферы психологически безопасного жизнеобеспечения детей в классе.

Общение детей предполагает с одной стороны автономность, т. е. предоставление права личности быть свободной и независимой, проявлять своеобразие своих черт и особенностей, с другой – включение детей в коллективную деятельность, предполагающую реализацию правил, норм, её регулирующих.

Одноклассники встретили девочку настороженно, её внешний вид в очках с двойными линзами, неуверенность, «странность» движений вызывали чувство любопытства у одних и неприязни у других. Дети дистанцировались от неё, иногда грубо отталкивали, игнорировали. Обратив на это внимание, психолог совместно с учителем начальных классов разработали систему специальных коррекционно-развивающих занятий с классом, основой которого явился тренинг коммуникативных навыков. Мы понимали, чтобы помочь девочке, необходимо создать условия для преодоления психологического барьера негативного восприятия одноклассниками, сконцентрированного на её физическом дефекте. А девочке предоставить возможности раскрыть свой потенциал, который позволит сформировать позитивный образ продуктивного человека с особенностями.

Зная компенсаторные возможности слабовидящей девочки, мы предложили детям выполнить ряд упражнений на развитие тактильной памяти. С этой целью было изготовлено 8 небольших дощечек с различными поверхностями: гладкой, шершавой, пушистой и т. п. Детям необходимо запомнить поверхность дощечек, их названия и воспроизвести после осязания с закры-

тыми глазами. Тем, кто выполнил задание без ошибок, дружно хлопали в ладоши, поздравляли с успехом. Тем детям, которые допускали ошибки, психолог – автор этой статьи, вселял надежду на успех – необходимо только потренироваться. На последующих занятиях, нами обращалось внимание на результаты предыдущего. В случае улучшения, обязательно фиксировалось внимание и ребёнка, и всей группы на успешности его деятельности. Когда же качество результата снижалось, отмечалось, что на прошлом занятии результат **был лучше, чем сегодня**. Формулировка комментария принципиально важна: ни сегодня хуже, чем вчера, а именно вчера было лучше, чем сегодня. Фиксация на слове **«лучше»** придаёт уверенность ребёнка в успешности выполнения упражнения в будущем. Поскольку Аня на первом занятии с дощечками продемонстрировала блестящий результат, одноклассники совсем по-иному стали воспринимать этого ребёнка. Это придало девочке уверенность в себе, успех на занятии явился психологическим трамплином в её самоощущении. Подобные занятия на запоминание – отгадывание были проведены с использованием игрушек от киндер-сюрпризов, при работе с запахами и ассоциациями с использованием оборудования «Сентиссимо», в ходе которых моделировались педагогические ситуации формирования у одноклассников позитивного образа ребёнка-инвалида, его положительного самоотношения.

Мы привели лишь небольшой фрагмент опыта инклюзии. Более подробно он описан в нашей монографии, представленной в списке литературы [11]. Сейчас Аня завершает обучение в 11 классе, готовится поступать в Тюменскую государственную академию культуры и искусств на специальность «Социально-культурная деятельность».

Результаты психолого-педагогического наблюдения, экспертной оценки сопровождающих этого ребёнка, ближайшего социального окружения (родители, бабушка, дедушка, старшая сестра) констатировали отсутствие у девочки нездоровых реакций на достаточно непростые жизненные ситуации. Модель её поведения вписывается в модель обычного ребёнка, по социально-психологическим характеристикам практически не отличается от детей класса. Одноклассники к Анне относятся с уважением, социальный статус – «принятая». Девочка принимает активное участие в общественной жизни класса. Дополнительно обучается в музыкальной школе по классу «вокальное пение», принимает участие в конкурсах, становится их лауреатом. Мечтает свою профессиональную деятельность связать с оказанием помощи таким же, как она детям. Необходимо отметить микроклимат в этом классе. Характерными для него признаками являются: взаимное уважение, благоприятная тональность отношений, осознание того, что каждый человек – взрослый или ребёнок, одарённый или не очень, здоровый или больной – имеют равные права на жизнь, заботу других, уважение, принятие, помощь.

Библиографический список

1. **Билл Альберт.** Британское движение инвалидов и социальная модель инвалидности [Текст] / Альберт Билл // К независимой жизни: пособие для инвалидов. – М.: РООИ «ПЕРСПЕКТИВА», 2000. – 278 с.

2. **Гордеева, А. В.** Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте [Текст]: автореферат дис. ... д-ра. пед. наук. / А. В. Гордеева. – М., 2002. – 44 с.

3. **Ким, Е. Н.** Философия независимой жизни. На примере Московского клуба «Контакты – 1» [Текст] / Е. Н. Ким // Социальная работа с инвалидами. – М.: Институт социальной работы. 1996. – С. 104–105.

4. **Запесоцкий, А. С.** Психокультурные механизмы образовательной деятельности. [Текст] // А. С. Запесоцкий. // Известия Российской академии образования. – 2001. – № 1. – 51 с.

5. **Выготский, Л. С.** Принципы воспитания физически дефективных детей. [Текст] / Л. С. Выготский. // Собр. соч. в 6 т. – Т. 2. – 230 с.

6. **Шипицына, Л.** Специальное обучение в России и Фландрии: сходства и различия. [Текст] / Л. Шипицына, М. Паниер, Б. Смет и др. – СПб., 1998. – 63 с.

7. **Почанин, П. П.** Воспитание физически дефективных детей и подростков. [Текст] / П. П. Почанин «Педагогическая Энциклопедия», Т. 2. – М., 1927.

8. **Педагогика.** Изд. бюро заочного обуч. при Педфаке 2 МГУ. Тип. к-ва «Наука и Просвещение», 1929. – 8 с.

9. **Педагогика.** Изд. бюро заочного обуч. при Педфаке 2 МГУ. Тип. к-ва «Наука и Просвещение», 1929. – С. 11–12.

10. **Боровский, Р.** Теория и практика социальной защиты детей-инвалидов в Польше [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. / Р. Боровский. – М., 2002. – 14 с.

11. **Голиков, Н. А.** Ребёнок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление [Текст]: монография. / Н. А. Голиков. – Тюмень: Вектор Бук, 2005. – 216 с.

12. **Чуб, О. И.** Достоинство как педагогическая категория гуманистической педагогики [Текст] / О. И. Чуб // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 126–132.

13. **Нарзулаев, С. Б.** Методы обучения инвалидов и лиц с нарушением здоровья двигательным действиям и формирование двигательных навыков [Текст] / С. Б. Нарзулаев, М. Б. Мингасаев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 316–323.

14. **Сериков, С. Г.** Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе [Текст] / С. Г. Сериков, О. А. Клестова, М. Е. Коржова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 202–209.

15. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков с СДВГ [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–401.

16. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

17. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

18. **Ендропов, О. В.** Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека [Текст] / О. В. Ендропов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202.

19. **Минникаева, Н. В.** Стратегия оптимизации двигательного режима дня для детей старшего школьного возраста в ДОУ [Текст] / Н. В. Минникаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 310–316.

УДК. 37.01

Князькина Наталья Хуснулловна

Старший преподаватель кафедры режиссуры, факультета культуры и искусств, Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского, zajavka@omsu.ru, Омск

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА РЕПЕРТУАРА ДЛЯ ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ПСИХИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Knjazkina Natalia Husnullovna

The senior teacher of faculty of direction, faculty of culture and arts, Omsk state university it. Dostoevsky's m., zajavka@omsu.ru, Omsk

SOCIALLY-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF CRITERIA OF A CHOICE OF REPERTOIR FOR THEATRICAL COLLECTIVE OF THE TEENAGERS, SUFFERING MENTAL DISEASES

Особенность технологии социально педагогической деятельности в театральном кружке заключается в гуманистической направленности педагогического процесса. Технологии, разработанные на основе гуманизации социального воспитания подростка, способствуют тому, чтобы личности «помочь, а не заставить». «Помочь быть самим собой, убедиться в своей исключительности, уникальности как человека и быть ответственным за свою жизнь, а поступки другого человека принимать без осуждения, поддержать оступившегося в критической ситуации» [1, с. 16].

В процессе социально-педагогической деятельности в театральном кружке необходимо произвести ряд оценок определенных социокультурных явлений с тем, чтобы выявить признаки и определить критерии выбора репертуара. «Застольному» периоду работы над пьесой предшествует процесс выбора пьесы для участников театрального кружка. Это очень сложная

работа педагога по поиску драматургического материала для подростков, страдающих психическими расстройствами.

Для начала нам необходимо раскрыть особенности личности подростка, страдающего психическими расстройствами, в первую очередь надо пояснить, что мы имеем дело с группой подростков, находящихся на ремиссии в так называемом «пограничном состоянии». Это ситуация, когда все виды неврозов не имеют ярко выраженной формы проявления, т. е. купированы постоянно применяемыми психотропными препаратами. Не будем глубоко рассматривать суть каждого диагноза, оставим это для психиатров. Но, зная природу проявления психических расстройств даже в период ремиссии проявляющихся в нарушение критичности и спонтанности поведения, эмоциональное снижение, «эмоциональная амбивалентность» – одновременное существование любви и ненависти, отгороженность и замкнутость, повышенная возбудимость, раздражительность, утомляемость, быстрая истощаемость, неусидчивость, сонливость, вялость, «падение энергетического потенциала», мы будем исходить из учета этих особенностей при организации работы с подростками, страдающими психическими расстройствами.

Логично возникает вопрос: стоит ли больных подростков загружать какой-либо деятельностью, ведь этот период труден и без того? В этой связи интересно рассуждение психотерапевта М. И. Буянова, он говорит о достоинствах подросткового возраста: «…никогда не надо забывать, что подростковый возраст приносит не только хлопоты родителям, педагогам и милиции, а врачам – новых пациентов, но он оказывает и громадное положительное воздействие, успокаивая многих нервных и раздражительных в прошлом детей, делая инфантильных – более зрелыми, невыдержанных – более управляемыми, глупых – более умными, легкомысленных – более предусмотрительными, больных – более здоровыми и т. д.» [2, с. 151].

Подростковый период может спровоцировать некоторые душевные аномалии, но может и погасить уже имеющиеся. Благородство, романтизм и бескорыстие подростков никого не удивляют. Своим нравственным максимализмом подростки иногда воспитывают и нас, взрослых. В связи с этим исследователь Ф. Гати приводит такую притчу: «Отец грубо ведет себя со своими старыми родителями, кричит сыну, который наблюдает эту сцену: «Что ты смотришь?» А он ему отвечает: «Смотрю, как надо будет с тобою обращаться, когда ты состаришься» [2, с. 152].

В подборе драматургического материала нужно знать, что «плохая пьеса» так же, как и «плохие» взрослые и родители, не способна воспитать хорошего ребенка, безнравственные пьесы разлагают личность подростка. Определяя критерии подбора репертуара, будем исходить прежде всего из оценки современной ситуации. Российское общество с 90-х гг. характеризуется состоянием определенного идейно-мировоззренческою вакуума, когда одни социальные идеалы и ценности уже ушли в прошлое, а другие еще не сформировались. Отсутствие идеалов и целей в жизни весьма отрицательно сказывается на становлении молодежи и подростков, которые всегда крити-

чески относятся к различного рода идеалам, даже в стабильной социальной ситуации, а с другой стороны для них обязательно должны быть определены идеалы и цели с тем, чтобы осуществлять свое личностное развитие, особенно в сфере профессионального становления и гражданственности [3, с. 54–58].

Авторитетным жизненным опытом для группы подростков, утративших личностные качества и занимающихся театральной деятельностью, являются судьбы героев пьесы или инсценировки, поэтому важно литературное качество выбранного драматургического произведения.

Также важно определить, какие же нравственные ценности должны содержаться в драматургическом материале? Вполне очевидно, что надо обратиться к понятиям фундаментальной нравственности. «В середине первого тысячелетия до нашей эры родилось так называемое золотое правило нравственности… Поступай с людьми так, как ты хочешь, чтобы и они поступали с тобой» [4, с. 593].

Философия этого правила, на наш взгляд, должна пронизывать произведения, отобранные для постановки в нашем «развивающем театре». Кроме этого, категории нравственности, добро и зло должны быть чётко определены в театральном процессе. Теолог А. Швейцер считал, что добро – это то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей. Поистине, нравственен человек только тогда, когда он повинуется внутреннему побуждению помогать любой жизни, которой он может помочь, и удерживается от того, чтобы причинить живому какой-нибудь вред [4, с. 890]. «Добрый смысл жизни, – пишет В. С. Соловьев, – …хотя он больше и первее каждого отдельного человека, не может, однако, быть принят извне по доверию к какому-нибудь внешнему авторитету, как что-то готовое: он должен быть понят и усвоен самим человеком, его верою, разумом и опытом. Это есть необходимое условие нравственно достойного бытия» [5, с. 92].

«Личность не является ни доброй, ни злой», её сущность состоит в том, «чтобы одинаково быть способной на добро и на зло». Человек находится каждый день перед выбором совершать добро или зло. И только поступки, и поведение определяют добрый человек или злой, больной или здоровый. «Добрым или злым является человек как целенаправленно действующее существо…» [6, с. 140].

Философы утверждают, что зло препятствует жизни, уничтожает ценности, вызывает дисгармонию, а если это так, то следует убрать из произведения злых героев, исключить их злые поступки и представить подросткам образец в качестве «правильных героев» – позитивный, добрый, достойный образец для подражания. Действуя таким образом, мы не будем представлять альтернативы свободного выбора, не дадим возможности подросткам размышлять и самостоятельно противопоставлять одно другому (зло добру), а значит, и развиваться, поступать осмысленно. Зло, являясь противополож-

ностью добра, имеет свою ценность как пример отрицательный. «От понимания зла зависит также и определение понятия добра» [6, с. 166].

Отбирая драматургический материал для работы с подростками, надо заботиться о том, чтобы он правдиво отражал нашу жизнь, где действуют как положительные, так и отрицательные типы независимо от выбранного жанра. «Цель (лицедейства) как прежде, так и теперь, – объясняет шекспировский герой Гамлет, – была и есть – держать как бы зеркало перед природой: являть добродетели ее же черты, спеси – ее же облик, а всякому веку и сословию – его подобие и отпечаток» (В. Шекспир) [7, с. 75]. Драма, выбранная для постановки, должна быть непременно конфликтной. «Конфликт в драматическом произведении, отражая реальные жизненные противоречия, …позволяет наиболее глубоко раскрывать сущность изображаемого явления, создавать законченную и целостную картину жизни» [8, с. 12]. Драма чрезвычайно многогранна, как и сама жизнь. Наблюдая за судьбами героев, воспринимая их язык, подросток учится решать актуальные для него в данный возрастной период проблемы. Кроме того, драма несет в себе культуру и мировоззрение своего народа. С позитивной драматургической основой театральный кружок может выступать не только как инструмент решения конфликтов в пьесе, но и способ самовыражения участников. Кроме того, занятия драмой это драмотерапия – воздействие на память, волю, воображение, чувства, внимание, мышление. Занятия драмой в театральном кружке помогают развить логику, владеть своим телом и не стесняться его, освободиться от внутренних зажимов, воплотить через игру несбывшиеся идеи и мечты. Речь идет о проверке действием множества межличностных взаимодействий: я и товарищи, я и другой, я и родители, сильный и слабый, враг и друг... [9].

Выбор каждой пьесы для сценической работы с подростками, страдающими психическими расстройствами, требует от руководителя учета многих факторов: возраста и индивидуальных особенностей участников коллектива, общего и художественного уровня их развития, степени интереса к кругу проблем, поднимаемых пьесой, и их актуальности для формирующегося нравственного сознания, для их творческого роста и, наконец, степени заболевания участников, их адекватности. «Важно подумать над тем, насколько кружковцы готовы к достижению творческого результата по уровню самосознания, степени гражданской зрелости, наконец, в какой мере сценическая работа будет способствовать решению одной из главных воспитательных задач в занятиях с подростками – укреплению у юных исполнителей и верной жизненной позиции, высокого нравственного идеала» [10, с. 38].

Некоторые авторы инсценировок, стремясь к созданию наиболее доступного варианта для исполнения подростками, так «облегчают» текст инсценируемого произведения, что, по сути, убивают его живую душу. Выбор подобной инсценировки вообще теряет всякий смысл. Исследователь театральной педагогики Ю. И. Рубина советует руководителю, выбирающему готовые инсценировки, ориентироваться, прежде всего, на само литератур-

ное произведение в его целостности и своеобразии, «надо сверять предложенный вариант инсценировки с авторским текстом, глубже вникать в авторский замысел» [10]. При этих условиях легче подойти к решению вопроса о целесообразности ее выбора. Иногда руководители переоценивают творческие силы своих участников, отождествляя процесс восприятия произведения искусства и возможности его исполнения. Например, произведение М. Булгакова «Мастер и Маргарита» совершенно не приемлемо для постановки с нашими подростками, такая постановка оборачивается «натаскиванием», навязыванием собственного видения режиссёра. Выбирая непосильный для подростков материал, руководитель тем самым, фактически ограничивает юных исполнителей в возможности мобилизовывать собственный жизненный опыт, запасы эмоциональной памяти и воображения, в стремлении и способности выразить себя в процессе творческой деятельности. В этих случаях чаще всего мы встречаемся с демонстрацией творчества самого режиссера-руководителя, а не детей [10].

Бытует в практике и другая крайность – недооценка творческих возможностей подростков, «подростки могут играть только самих себя, творческое перевоплощение недоступно им в принципе» [10]. На практике подобная позиция зачастую ведет к ограничению репертуара самодеятельного коллектива в основном так называемыми «школьными» пьесами. Именно среди таких пьес встречается довольно много слабых, художественно беспомощных. Они грешат мелкотемьем, их сюжет нередко исчерпывается изображением повседневных пустяковых ссор между одноклассниками, показом неудачных попыток ученика скрыть от домашних полученную двойку, «приключений» горе-изобретателей и т. п. Во многих пьесах и инсценировках на тему о школе повторяются одни и те же ситуации, используются одинаковые сюжетные ходы и т. п. [10 с. 48].

Такая пьеса, по сути, не знакомит подростка с жизнью, она не погружает его в мир настоящих характеров, которые не обязательно можно встретить только в современной пьесе. Например, великий знаток русских характеров А. Островский давно зарекомендовал себя на школьной сцене как драматург, глубоко раскрывающий характеры российских типов, ставя же перед кружковцами задачу «играть самих себя», в предельно близких им обстоятельствах, руководитель притупляет, ослабляет их творческий потенциал, лишая исполнителей радости открывать новое, неожиданное в привычном и знакомом, проникать в глубь, в смысл, суть наблюдаемых фактов, ситуаций, постигать их внутренние связи и т. д. [10]. Надо помнить, что работать над художественно слабой пьесой трудно даже профессиональному актеру, тем более подросткам. Схематизм в изображении персонажей, недостаток в жизненной психологической обоснованности столкновений героев, бедность языка мешают подросткам по-настоящему поверить в предлагаемые обстоятельства, не дают пищи для фантазии, пробуждения эмоциональной памяти, возникновения ярких ассоциаций и т. д. [10 с. 48].

Кроме скучных «школьных» пьес, существуют в театральной самодеятельности, так сказать, «доморощенные» инсценировки, вызывающие либо взрыв эмоций (страх, ужас), либо панику и депрессию. К ним можно отнести инсценировки на основе мистики, ужасов, трагедии, фантастики. На наш взгляд, следует исключить из репертуара театрального кружка указанные литературные жанры, по существу не доступные или сложные для понимания подростков, страдающих психическими расстройствами, кроме того, они могут вызывать у кружковцев большую психическую и физическую нагрузку, что может повлечь за собой непредсказуемую реакцию в поведении детей.

Само же понятие доступности тесно связано с возрастными характеристиками подростков и предполагает непременный учет степени устойчивости их внимания, эмоциональной возбудимости, уровней развития мышления и речи, воображения и др., а также интересов, запросов, потребностей, идеалов кружковцев. Однако понятие доступности надо рассматривать в определенной исторической перспективе, с учетом меняющихся социальных условий, факторов воспитания, обучения, здоровья и т. д.

Так, подросткам легче работать над теми пьесами и инсценировками, содержание которых им более близко, знакомо по опыту, литературе, искусству [10, с. 44]. Но порой большой воспитательный эффект дает выбор именно таких пьес, которые, казалось бы, выше возможностей юных исполнителей. К примеру, отрывки из пьес А. Островского, где дети играют взрослых людей, но характеры узнаваемы, несмотря на временную отдаленность, подросткам удается создавать интересные грани образов и получить признание публики.

Пребывая в Канаде (Калгари) с целью обмена опытом, мы имели возможность увидеть пьесу о жизни людей страдающих психическими расстройствами. «Звездная, звездная ночь» эта пьеса написана и поставлена членами группы «Партнёры» общества шизофрении. Все участники спектакля имеют свой опыт шизоидного поведения в рамках исполнения роли и собственных переживаний, связанных с этой болезнью, и тем трогательнее слушать пьесу о жизни этих людей. В конце и в начале пьесы «Звездная, звездная ночь» герои Давид и Джейн загадывают желание при виде падающей звезды и верят в его исполнение. Впрочем, оптимистичны только начало и завершение. Все события пьесы окрашены в мрачные тона. Во время романтических отношений главных героев у Давида появляется голос: «…ты глупо себя ведешь…», говорит он, парню становится не по себе, неуютно, неуверенно. Во второй сцене произносятся монологи разных персонажей о шизофрении. Всем персонажам было особенно тяжело в первый момент заболевания, ведь диагноз звучал как приговор. Давид долго винил себя в том, что когда-то в юности пробовал наркотики, потому и заболел, но сейчас он понял, что вины его нет, шизофренией может заболеть любой человек.

В нескольких сценах Давид становится неадекватным, появляется бред, он ссорится с близкими и снова слышатся голоса, они предупреждают его:

«полиция слышит и знает обо всем, что ты делаешь…, только – ты прав, а все остальные не правы…». Тяжелые сцены, на мой взгляд, даже для восприятия здорового человека, тем более для больного. И вот наш герой уже в больнице и как важно для него чтобы медики проявляли терпимость и уважение к нему несмотря на тяжелое состояние, «…я чувствую себя в больнице как преступник, говорит он…». Пьеса часто адресуется окружению больных – действия работодателей, уволивших Давида, что и привело его к психическому срыву, грубость медперсонала в больнице, ссоры родственников дома, непонимание любимой… Светлым пятном разыгравшейся драмы является реабилитационная «группа поддержки», она помогает пациенту Давиду вновь обрести себя и найти успокоение.

На наш взгляд, такая пьеса имеет свою ценность, открывая внутренний мир людей страдающих психическими расстройствами и, безусловно, может иметь право на жизнь, хотя маловато оптимизма. Хотелось бы учесть это в разработке своей методики подбора репертуара для подростков с психическими расстройствами. Разрабатывая критерии подбора репертуара, мы намеренны обращать свое внимание в большей степени на юмор. По мнению И. В. Шталя именно «…юмор наиболее жизнеутверждающая форма комического, в нем серьёзное высказывается с усмешкой, в незначительном и даже ничтожном всегда просматривается важное и глубокое. Вместе с тем юмористический смех не отрицает жизненного явления, юморист сознает лишь его несовершенство [11, с. 229].

Это может быть добрый и милый юмор бытовых жизненных сцен из рассказов А. Аверченко и М. Зощенко, колоритные сцены из прозы В. Шукшина, юмористические миниатюры и монологи Г. Горина, современные сценки и «пьески» В. Ляпина. Юмористические герои этих произведений являются носителями не только смешного, как принято считать, но и дают нам уроки человеколюбия, мужества, патриотизма, нравственности. При условии вдумчивого руководства работа над подобными ролями может очень много дать подросткам для их духовного и творческого роста, воспитания характера, общего развития, а интерес к судьбе героев, понимание их устремленности, жизненных целей активизирует творческое воображение, волю и познавательные интересы юных исполнителей, развивает чувство юмора.. Естественно, что подростки не всегда могут раскрыть эти образы во всей их сложности, так, как это может сделать актер-профессионал, но мы и не ставим таких целей. Для нас важно с помощью драматургического материала раскрыть для подростков, страдающих психическими расстройствами, понятие социального идеала базирующегося на духовно-нравственной основе.

Замечено на практике, что для подростков интереснее и полезнее в общевоспитательном плане, работать над ролью отрицательного персонажа. И чем яснее для участников коллектива нравственный смысл обличаемых в пьесе явлений и поступков, тем ближе их опыту и чувствам неприятие тех или иных недостатков, «…когда в пьесе отчетливо обнаруживается суть отрицательных поступков и намерений персонажа и в то же время ощуща-

ется и некоторая «оптимистическая перспектива», возможность его изменения к лучшему» [12, с. 317–371]. Естественно, что речь идет не о приевшейся схеме (отрицательный персонаж, в конце концов, раскаивается, обещает исправиться и т. п.), а о возможности (хотя бы в намеке) нравственного роста отрицательного героя и это имеет огромное значение для подростков. Однако исполнение любой отрицательной роли предполагает отчетливость активного, непримиримого отношения к обличаемым в пьесе явлениям [10].

Конкретное же решение вопроса о выборе пьесы, инсценировки литературного произведения, естественно, зависит от тех задач, которые ставит перед собой руководитель в данное время, от особенностей коллектива подростков, страдающих психическими расстройствами, и условий дневного стационара реабилитационного комплекса. Руководитель в то же время должен чутко прислушиваться к новым запросам, возникающим у современных детей и подростков, учитывать расширяющийся круг их познавательных интересов. Выбор репертуара – это всегда творческий поиск, требующий от руководителя инициативы, определенной эрудиции, стремления постоянно пополнять собственные художественные впечатления и знания в области литературы и театра, как и в области искусства, а также изучение вопроса воспитания детей, страдающих психическими расстройствами [10, с. 47].

Подросткам с психическими расстройствами трудно играть в больших «полнометражных» спектаклях, где много текста, и глубокой драмы. Этим обусловлено наше обращение к малым театральным формам мини – пьесам, таким как инсценировка короткого рассказа, и одноактная пьеса (пьеска), либо законченный отрывок из пьесы (сценка). Репертуар может быть рассчитан как на одного исполнителя, так и на небольшую группу участников, 3–5 исполнителей. Малая драматургическая форма позволяет за короткое время сделать сценическую постановку, т. е. быстро прийти к результату, что немаловажно для участников, для их самовыражения и самореализации не только в репетиционном процессе, но и в выступлении перед зрителем. Каждое выступление это не просто показ умений и навыков исполнителей, это работа, в процессе которой происходит сброс негатива и заряд положительных эмоций, как правило, происходящий после аплодисментов.

Учитывая все особенности подростка, страдающего психическими расстройствами, и ставя перед собой цель развития его «утраченной личности», мы разработали критерии социально-педагогической деятельности подбора репертуара для театрального кружка:

– Учет: возрастных и индивидуальных особенностей подростков, страдающих психическими расстройствами; особенностей подросткового возраста: интересы, запросы, потребности, идеалы; общего и художественного уровня развития подростков; степени интересов детей к кругу проблем и тем, обнаруженных в пьесе.

– Возможность восприятия пьесы от степени заболевания подростков, страдающих психическими расстройствами.

– Выбор пьес, формирующих нравственное сознание, развивающих эстетический вкус, чувство юмора; возможно, патриотизм, гражданственность.

– Наличие в драматургическом материале: жизнеутверждающего начала и оптимистической перспективы; жизненного правдоподобия (конфликтность); художественных достоинств (насыщенность событиями, быстро развивающееся действие, психологизм, интеллектуализм, литературная культура, философия «жизни»).

– Применять: «малые формы» драматургии мини-пьесы : инсценировки коротких рассказов, отрывки из пьес, миниатюры; применять преимущественно юмористический литературный и драматургический материал как классический, так и современный (А. Аверченко, М. Зощенко, М. Катаев, И. Ильф и Е. Петров, А. Островский, В. Шукшин, Г. Горин, В. Ляпин и др.); не применять слишком упрощенный репертуар, навевающий скуку и отторжение от театра («школьная» пьеса).

– Осуществлять чтение драматургического материала на занятиях театрального кружка в пределах одного часа и регламентировать психическим состоянием «утраченной личности» (усталость, неусидчивость и т. д.) участников.

– Использовать в работе театрального кружка: пьесы, не сложные для понимания подростков, страдающих психическими расстройствами, не вызывающие у них большую психическую и физическую нагрузку (исключить мистику, фантастику, трагедии, ужасы); пьесы, технически не сложные для постановки в условиях дневного стационара реабилитационного центра; инсценировки или пьесы с малым количеством – действующих лиц (не боле 3–5 исполнителей в одной сценке).

Таким образом, вопрос о педагогической целесообразности выбора того или иного драматургического материала для сценической работы с подростками, страдающими психическими расстройствами, не может толковаться прямолинейно, одномерно. Наоборот, он требует многостороннего рассмотрения, так как теснейшим образом связан как с оценкой идейно-тематической значимости и художественной ценности произведения, так и с определением степени его актуальности для духовного, нравственного, творческого роста личности участников конкретного коллектива и доступности для исполнения [10]. Насущными остаются слова А. А. Брянцева, сказанные еще в 20-е годы прошлого столетия: «Театр должен воспитывать в подрастающем поколении бодрый, действенный дух, способный противостоять разлагающим силам пессимизма и инертности».

Библиографический список

1. **Василькова, Ю. В.** Социальная педагогика: Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 440 с.

2. **Буянов, М. И.** Беседы о детской психиатрии [Текст]: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.

3. **Современная** молодежная политика (Правовые аспекты реализации) [Текст]: сб. науч. ст. – М.: Научно-исследовательский центр при Институте молодежи, 1999. – С. 54–58.

4. **Гуревич, П. С.** Философия [Текст]: учебник для психологов. / П. С. Гуревич. – М.: Изд.-во Московского психо-социального ин-та; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 1128 с.

5. **Соловьев, В. С.** Сочинения: В 2 т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 92.

6. **Философский** энциклопедический словарь. [Текст] – М.: ИНФРА – М, 1997. – 576 с.

7. **Шекспир, В.** Гамлет // Полн. собр. соч.: В 8 т. – Т. 6. – С. 75.

8. **Шубина, И. Б.** Организация досуга и шоу-программ. [Текст] / И. Б. Шубин. – Серия «Хит сезона». Ростов н /Д: Феникс, 2003. – 352 с.

9. **Генисаретский, О. И.** Роль театрального искусства в эстетическом воспитании подрастающего поколения [Электрон. ресурс] / О. И. Генисаретский, http: // prometa. ru/olegen / publications / 117 (08. 07. 2004)

10. **Рубина, Ю. И. и др.** Театральная самодеятельность школьников: Основы пед. руководства [Текст]: пособие для учителей и руководителей театр. Коллективов / Ю. И. Рубина, Т. Ф. Завадская, Н. Н. Шевелев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 176 с. – С. 34–63.

11. **Литература:** Справ. материалы [Текст]: кн. для учащихся / С. В. Тураев, Л. И. Тимофеев, К. Д. Вишневский и др. – М.: Просвещение, 1989. – 335 с.

12. **Макаренко, А. С.** Собр. соч. в 5 т. – М., 1971. – Т. 5. – С. 317–371.

13. **Болтова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–327.

14. **Ильиных, И. М.** Дополнительное образование как пространство развития социальной активности молодежи [Текст] / И. М. Ильиных // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 327–337.

15. **Седова, Е. В.** Гуманизация педагогического процесса профильного лагеря старшеклассников средствами духовно-нравственной культуры [Текст] / Е. В. Седова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 294–301.

16. **Шевченко, С. А.** Формирование культурно-досуговой компетентности старшеклассников в учреждении дополнительного образования детей [Текст] / С. А. Шевченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 323–331.

17. **Морылев, С. И.** Активизация самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся художественных школ [Текст] / С. И. Морылев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 339–345.

18. **Гончарова, Е. П.** Профильное музыкальное обучение в условиях рынка образовательных услуг [Текст] / Е. П. Гончарова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 376–382.

УДК 159.922.76 – 056.34

Макадей Людмила Ильинична

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Ставрополь

ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ПОДРОСТКОВ С ЗПР КОНСТИТУЦИОНАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ВНД И ПРЕДИСПОЗИЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ

Makadey Lyudmila Ilinichna

Candidate of psychology, senior lecturer at the Chair of Correctional Pedagogics and Psychology. Psychological Faculty of the Stavropol State University, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Stavropol

CONDITIONALITY OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS IN ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION AND CONSTITUTIONAL TYPOLOGICAL DEFICIENCY OF HNA AND PERSONAL PREDISPOSITIONS

В отечественной и зарубежной психологии, специальной педагогике и психологии понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью мозга. К рассматриваемой группе относятся дети с церебрастеническими состояниями, с психофизическим и психическим инфантилизмом, а также перенесшие в раннем детстве тяжелые и длительные соматические заболевания, приводящие к функциональной недостаточности центральной нервной системы (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина, 1984; З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина, 1986; В. И. Мачихина, 1987, 1992).

Изначально неполноценная биологическая основа (различные формы недоразвития клеток головного мозга, родовые и послеродовые травмы, интоксикации головного мозга, экологические неблагоприятные воздействия и пр.), вступая в сложное взаимодействие с деструктивными факторами социальной среды (неблагоприятный фон семейных и других социальных факторов), детерминирует более адекватные или менее адекватные реакции личности подростка (Л. С. Выготский, 1960; Б. М. Теплов, 1961; В. М. Русалов, 1979; В. В. Ковалев, 1985).

Перечисленные факторы не только участвуют в происхождении психосоматических расстройств, но и делают подростка уязвимым к психоэмоциональным стрессам, затрудняют психологическую и биологическую защиту, облегчают возникновение и утяжеляют течение соматических нарушений [1, с. 34–36].

В этих случаях наблюдается конституционально детерминированное, более полноценное или менее полноценное, более синхронное или менее синхронное созревание отдельных систем относительно друг друга (психофизиологической, нейроэндокринной, нейрохимической, биологической, интеллектуально-мнемической, эмоциональной, волевой и т. д.), что приводит к психотипологической и конституционально-типологической личностной изменчивости за пределы границ статистической и вероятностной нормы, в континууме от психологической нормы-акцентуации до пограничной аномальной личности (ПАЛ) и далее до диапазона психопатии (И. В. Боев, 1995; О. А. Ахвердова, 1998; Н. Н. Волоскова, 2001; Я. В. Луковка, 2002; Э. В. Терещенко, 2002).

Возникает необходимость определения степени обусловленности психосоматических расстройств, проявляющихся у выпускников классов коррекционно-развивающего (компенсирующего) обучения конституционально-типологической недостаточностью высшей нервной деятельности (ВНД) и психотипологической предиспозицией личности, а именно:

– изучение документации, анамнестических данных, позволяющих установить генезис задержки психического развития, органические признаки патологии мозга, характер проявления психосоматических расстройств у подростков, обучавшихся в классе коррекционно-развивающего (компенсирующего) обучения;

– разработка и проведение экспериментально-психологической индивидуальной дифференциальной диагностики выпускников классов коррекционно-развивающего (компенсирующего) обучения в условиях среднего звена общеобразовательной школы, выделение испытуемых с конституционально-типологической недостаточностью ВНД и психотипологической предиспозицией личности подростка, обуславливающих проявления психосоматических расстройств [2, с. 62–63].

Методологическую и теоретическую основу исследования составили основополагающие методологические принципы и концепции отечественной психологии о сущности личности и ее психологической структуре, генетической разноплановости, преемственности между биологическим и социальным в психическом развитии, психическом «как процессе» (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. И. Донцов, К. К. Платонов. В. П. Зинченко, Б. М. Теплов, Л. Г. Асмолов); идея о системной, межфункциональной организации человеческой психики и сознания (Л. С. Выготский); концепция системогенетического подхода в психологии (Е. А. Климов, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко, В. Д. Шадриков); континуально-генетическая концепция (А. В. Брушлинский); учение об акцентуированных личностях и акцентуациях характера (А. Е. Личко, К. Леонгард, Г. К. Ушаков); представления об индивидуальных поведенческих стереотипах, зависящих от конституциональных или генетических психических особенностей (Б. С. Братусь. В. В. Белоус, В. Н. Дружинин, Е. А. Климов, В. С. Мерлин); концепция об аномальной личностной изменчивости и погра-

ничной аномальной личности как промежуточном диапазоне конституционально-континуального пространства (И. В. Боев, О. А. Ахвердова); концепция аномальной личностной изменчивости органического происхождения (Н. Н. Волоскова, О. А. Минаева); отечественные принципы подхода к проблеме расстройств личности (И. В. Боев, О. А. Ахвердова, А. Б. Смулевич).

В исследовании приняло участие 120 выпускников классов коррекционно-развивающего (компенсирующего) обучения (76 мальчиков и 44 девочки) в возрасте 10–12 лет, проживающих в г. Ставрополе. Обследование проводилось на базе Межвузовской лаборатории экспериментальной психологии Ставропольского государственного университета, общеобразовательных школ г. Ставрополя в течение трех лет, что позволило объективизировать эффективность предлагаемых методов психологической помощи [4, с. 71].

В исследовании использованы методы и методики психологического обследования: патохарактерологический опросник (ПДО) А. Е. Личко (1987), клинический опросник для выявления и оценки невротического состояния (В. Д. Менделевич, К. К. Яхин, 1978), методика определения уровня невротизации и психопатизации (Е. Ф. Бажин, 1976; И. Б. Ласко, 1980), личностный опросник Айзенка (1964), шкала тревожности (Тейлор, 1953); уровень личностной и ситуативной тревожности изучался по опроснику Ч. Д. Спилбергера; уровень физической, вербальной, косвенной агрессии – по личностному опроснику Басса-Дарки; проективные методики ДДЧ, «Несуществующее животное» [2; 3; 5].

Используя принципы дифференциальной диагностики в конституциональной психологии, мы распределили всех обследуемых по месту их расположения в конституционально-континуальном пространстве личности: 1 группа – 28 подростков, имеющих диагноз «Задержка психического развития (ЗПР) церебро-органического генеза»; 2 группа – 32 подростка с диагнозом «ЗПР конституционального генеза», которые соответствовали диапазону ПАЛ с признаками сочетанной конституционально-типологической недостаточности ВНД и психотипологической предиспозиции личности. Аномальные личностные и поведенческие нарушения у подростков 1 и 2 групп соответствовали структуре патологического девиантного поведения. Третья группа включала 27 подростков с диагнозом «ЗПР соматогенного генеза»; 4 группа – 33 подростка – «ЗПР психогенного генеза», у которых обнаруживались признаки конституционально-типологической недостаточности ВНД. Третья и четвертая группы характеризовались принадлежностью к диапазону психологической нормы – акцентуации, а личностная изменчивость проявлялась в пределах непатологического девиантного поведения. Все обследуемые в соответствии с методологическими принципами конституциональной психологии были дифференцированы на четыре личностных психотипа: эпилеп-тоидный (36%), циклоидный (34%), шизоидный (19%), истероидный (11%).

Результаты экспериментально-психологических исследований подверглись многовекторному сравнительно-психологическому анализу (И. В. Боев,

О. А. Ахвердова, 1998). Сплошная математическая обработка проводилась с использованием критерия Х – квадрат, исходя из нулевой гипотезы о том, что никакого различия между сравниваемыми группами нет (К. Браунли, 1972).

Анализ анамнестических данных обследованных групп, полученных из медицинских карт развития ребенка проводился на первом этапе исследовательской работы. Представленные специалистами медико-психолого-педагогической комиссии диагнозы позволили дифференцировать группы испытуемых по типам ЗПР: церебро-органического, конституционального, соматогенного и психогенного генезов.

При анализе медицинских карт развития подростков были зафиксированы диагнозы: бронхиальная астма – 24%, вегето-сосудистая дистония – 66%, желудочно-кишечные расстройства (запоры, язвенный колит) – 58%, инфекционные болезни (ангины, простой герпес) – 97%, кожные заболевания (дерматиты, псориазы) – 34%.

При оценке семейного воспитания были выявлены неблагоприятные микросоциальные факторы: гипоопека – 62%, деформированные семьи – 58%, негармоничные семьи – 72%, отец, страдающий алкоголизмом – 24%, социально неблагополучные семьи с низким материальным уровнем, неудовлетворительным питанием – 98%.

Второй этап исследования состоял в построении и описании экспериментально-психологического сравнительного анализа с построением диаграмм, отражающих соотношение психотипологической структуры личности у подростков в изучаемых экспериментальных группах. Обнаружено преобладание истероидной структуры личности соматогенного (30%) и психогенного (38%) генезов ЗПР (3 и 4 группы), а также значительный процент шизоидной структуры психотипа (28,5%), сочетающейся с ЗПР соматогенного генеза (3 группа), у подростков конституционального диапазона психологической нормы-акцентуации.

Представители диапазона пограничной аномальной личности коррелировали с ЗПР церебро-органического (32,3%) и конституционального (30%) генезов с преобладанием эпилептоидной структуры личности (1 и 2 группы). Подростки с циклоидной и шизоидной структурой представлены примерно в равных долях 23–25,7%, коррелирующих с ЗПР конституционального генеза (2 группа). Исключение составляют подростки с шизоидным психотипом, которые коррелируют с церебро-органическим генезом (1 группа) развития психики (44,2%).

Таким образом, взаимосочетание неблагоприятных врожденных и наследственных психотипологических, биологических, а также микросоциаль-ных факторов указывает на высокую вероятность становления сочетанной конституционально-типологической недостаточности ВНД и психотипологической предиспозиции личности у подростков 1 и 2 групп.

Внутри групповой психологический анализ (рис. 1) подростков 1 группы выявил значительные повышения показателей личностной (шкала 4) и ней-

ротической тревожности (шкала 2) в сочетании с невротическими симптомами. Кроме того, усилены депрессивные переживания (шкала 9) в сочетании с астенизацией (шкала 10) и низкой личностной самооценкой (шкала 12) по сравнению с обследованными подростками с ЗПР конституционального ($p<0,01$), соматогенного ($p<0,05$) и психогенного ($p<0,01$) генезов. Наиболее выражены отмеченные признаки у подростков с ЗПР церебро-органического генеза ($p<0,01$), в первую очередь, эпилептоидного и шизоидного психотипов, детерминированных органической конституционально-типологической недостаточностью ВНД и психотипологической предиспозицией личности, что указывает на нарастающую декомпенсацию конституциональных психических и психологических механизмов в процессе адаптации к условиям среднего звена социальной образовательной среды. Представленные патопсихологические нарушения и расстройства психического здоровья развивались в структуре патологического девиантного поведения.

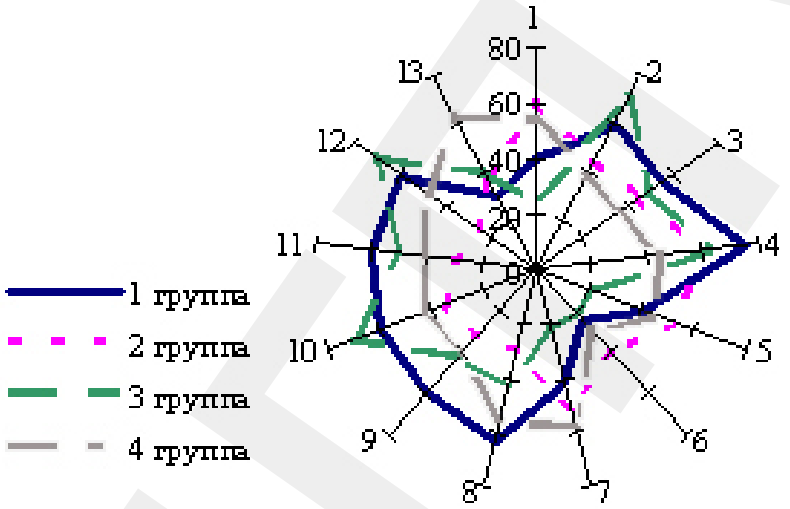


Рис. 1. **Многовекторный сравнительный психологический анализ подростков, выпускников классов КРО с различными типами ЗПР**

Психологические показатели по: личностному опроснику Айзенка: 1. экстравертированность; 2. нейротическая тревожность; шкале тревожности Ч. Д. Спилбергера и Дж. Тейлор; 3. ситуативная тревожность; 4. личностная тревожность; личностному опроснику Басса-Дарки; 5. физическая агрессия; 6. вербальная агрессия; 7. косвенная агрессия; 8. невротические симптомы; проективным тестам; 9. депрессия; 10. астения; 11. страхи; 12. ущербность; неполноценность (заниженная самооценка); 13. импульсивность.

Таким образом, подростки с ЗПР церебро-органического генеза отличались легкостью возникновения конституциональных психологических и психических механизмов декомпенсации и дезадаптации в условиях перехода в среднее звено общеобразовательной школы. Отмеченный переход сопровождался психопатологическими расстройствами, высоким уровнем невротизации и тревожности, девиантным стереотипом поведения, что подтверждает высокую вероятность формирования аномальной личностной и поведенче-

ской изменчивости органического происхождения при усложнении социальных факторов, воздействующих на личность. Подростки данной группы в беседах с психологом часто жаловались на частые головные боли, сопровождающиеся напряжением мышц шеи, затылка, тошнотой, рвотой, расстройствами желудочно-кишечного тракта (диарея). В медицинских картах подростков этой группы достаточно часто встречается диагноз – вегето-сосудистая дистония.

Сравнительный психологический анализ подростков 2 группы ЗПР – конституционального генеза ($p<0,01$) выявил нарастание физической (шкала 5), вербальной (шкала 6) и косвенной агрессии в виде злобных шуток в отношении сверстников, взрывов ярости, проявляющихся в крике, физических угрозах (шкала 7), сочетающихся с повышенной импульсивностью (2 группа). Подростки данной группы, относящиеся к разным личностным психотипам, подтвердили неодинаковую степень выраженности конституциональных механизмов психологической защиты. Из личных бесед с психологом подростки этой группы также отмечали наличие мигреней, сопровождающихся пульсирующей болью, тошнотой, светобоязнью, затрудненность дыхания, приступы удушья. В медицинских картах преобладает диагноз вегето-сосудистая дистония – 72%, бронхиальная астма – 28%.

Анализ результатов исследования школьной успеваемости подростков с ЗПР церебро-органического и конституционального генезов констатировал наличие признаков конституционально-типологической недостаточности ВНД, что обнаруживается у 35% испытуемых в виде трудностей освоения точных наук – математики, химии, физики. У всех подростков выявлены нарушения письма и чтения, медленный темп работы в классе, нарушения внимания и памяти.

Таким образом, результаты психологического обследования подростков с ЗПР церебро-органического и конституционального генеза обнаруживают корреляцию психосоматических расстройств с конституционально-типологической недостаточностью ВНД, сочетанной с психотипологической предиспозицией личности. В условиях социальных нагрузок наблюдается ослабление механизмов конституциональной психологической защиты, которые приводят к формированию патологического стереотипа поведения.

Сравнительный экспериментально-психологический анализ подростков с ЗПР соматогенного генеза (3 группа) позволил выявить ($p<0,05$) астенические нарушения (шкала 10), высокий уровень нейротической (шкала 2), ситуативной (шкала 3), личностной тревожности (шкала 4), чувство собственной неполноценности, ущербности, низкую самооценку (шкала 12). Анализ результатов исследования школьной успеваемости подростков с ЗПР соматогенного генеза обнаружил преобладание удовлетворительных оценок в связи с трудностями в чтении и письме, а также по математике. Для данной группы подростков характерны частые простудные заболевания (простуды, ангины, герпесы) – 67%, жалобы на расстройства желудочно-кишечного тракта (запоры,

диареи) – 33%. В медицинских картах распространенным является диагноз ЧБД (часто болеющие дети), язвенный колит.

Таким образом, подростки с ЗПР соматогенного генеза обнаруживают конституционально-типологическую недостаточность ВНД с высоким риском ослабления конституциональных психологических механизмов компенсации и адаптации в ситуации образовательных нагрузок, которые и обуславливают повышенный уровень невротизации, сочетанной с психосоматическими проявлениями, а в целом, формирование аномальной личностной изменчивости в структуре непатологического девиантного поведения.

Сравнительный психологический анализ подростков с ЗПР психогенного генеза (4 группа) позволил определить у подростков наличие стойких невротических симптомов ($p<0,01$), сочетающихся с повышенной возбудимостью, с проявлением косвенной агрессии по отношению к сверстникам, учителям. Подростки с истероидной структурой психотипа ($p < 0,05$) отличались повышенной возбудимостью, импульсивностью (шкала 13), экстравер-тированностью (шкала 1), выраженностью невротических симптомов (шкала 8); с шизоидной структурой психотипа ($p<0,01$) – преобладанием депрессивного состояния (шкала 9); с циклоидной структурой психотипа ($p<0,01$) – повышенной возбудимостью, заниженной самооценкой (шкала 12), наличием страхов (шкала 11); с эпилептоидной структурой психотипа ($p<0,01$) – косвенной агрессией (шкала 7) по отношению к окружающим. Подростки этой группы страдают кожными заболеваниями – дерматитами – 56%; атопический нейродермит – 36%; псориаз – 8%, что зафиксировано в медицинских картах.

Подростков с ЗПР психогенного генеза необходимо дифференцировать от испытуемых, имеющих церебрально-органическое, конституциональное и соматогенное происхождение. Нельзя не отметить тот факт, что подростки данной группы, попадая в стабильную социально-образовательную среду, быстро достигают уровня адекватного развития, успешно учатся и демонстрируют хорошее поведение, подтверждая надежность конституциональных механизмов психологической защиты. В благоприятных условиях социальной среды обитания они не обнаруживают личностной предис-позиции. Обозначенные выше психосоматические расстройства в виде кожных заболеваний полностью излечиваются. В то же время при сохраняющихся неблагоприятных микро- или макросоциальных условиях эти подростки обнаруживают психотипологическую предиспозицию личности, а указанные психосоматические расстройства лишь усугубляются.

Таким образом, конституционально-типологическая недостаточность высшей нервной деятельности (ВНД) и психотипологическая предиспозиция личности выпускников классов коррекционно-развивающего (компенсирующего) обучения обуславливают проявления психосоматических расстройств.

Библиографический список

1. **Ахвердова, О. А.** Дифференциальная психология акцентуаций и конституциональных личностных радикалов у подростков. [Текст] / О. А. Ахвердова, И. В. Боев, А. П. Коваленко. – Ставрополь, 1997.

2. **Ушаков, Г. К.** Пограничные нервно-психические расстройства. [Текст] / Г. К. Ушаков. – М., 1987.

3. **Теплов, Б. М.** Проблемы индивидуальных различий. [Текст] / Б. М. Теплов. – М., 1961.

4. **Лейтес, Н. С.** Опыт психологической характеристики темпераментов. [Текст] / Н. С. Лейтес. – В кн.: Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1956.

5. **Боев, И. В.** Самосознание подростка с различными типами акцентуаций в доперестроечный период. [Текст] / И. В. Боев, О. А. Ахвердова. – Ставрополь, 1991.

6. **Кожевникова, О. А.** Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме [Текст] / О. А. Кожевникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 184–192.

7. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–148.

8. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности [Текст] / Л. И. Бочанцева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 206–217.

9. **Мукатаева, Ж. М.** Морфо-функциональное развитие детей разных самототиков [Текст] / Ж. М. Мукатаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 402–412.

10. **Нефедкина, И. А.** Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.

11. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

12. **Джинчвелашвили, И. Т.** Развитие учебной мотивации школьников в условиях дополнительного образования [Текст] / И. Т. Джинчвелашвили // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 339–344.

13. **Щербаков, Е. П.** Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария [Текст] / Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 291–297.

14. **Быструшкин, С. К.** Влияние умственных и физических нагрузок и динамической релаксации на когнитивные функции детей в норме и при нарушениях интеллекта [Текст] / С. К. Быструшкин, Л. И. Афганас, Р. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 280–291.

УДК 159.922.736.4:37.032

Суханова Наталья Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Ставрополь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ СТЕРЕОТИПОМ ПОВЕДЕНИЯ

Sukhanova Natalia Aleksandrovna
Candidate of pedagogy, senior lecturer at the Chair of Correctional Pedagogics and Psychology. Psychological Faculty of the Stavropol State University, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Stavropol

PECULIARITIES OF COMMUNICATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR STEREOTYPE

Девиантное, отклоняющееся поведение вызывает живой интерес у врачей, психологов, педагогов, работников правоохранительных органов, социологов, философов (Е. В. Змановская, 2004). И это неслучайно, так как оно находится в тесной связи с постоянным ростом преступности, алкоголизма, наркомании и других поведенческих отклонений во всем мире. Особенно актуальным в настоящее время, является исследование аддиктивного (зависимого) поведения у несовершеннолетних.

Психологическая готовность к отклоняющемуся поведению состоит в неспособности адекватного восприятия ситуации, связанной с необходимостью преодоления жизненных трудностей, налаживания отношений с окружающими, правильной регуляции своего поведения. Этот феномен представляет собой сочетание определенных личностных особенностей, препятствующих нормальной социальной адаптации подростка. Являясь личностным образованием, психологическая готовность к аддиктивному поведению, проявляется не всегда, находясь как бы в скрытом (латентном) состоянии. Она актуализируется в ситуации затрудненности удовлетворения значимых социальных потребностей человека: потребность в положительной оценке значимых для него людей; потребность в общении (Н. Ю. Максимова, 1996; В. Ю. Завьялов, 1988; И. Н. Пятницкая, 2002; Ю. А. Клейберг, 2001).

Ведущая деятельность в подростковом возрасте – интимно-личностное общение (Д. Б. Эльконин, 1995; А. А. Либерман, 2005; С. А. Васюра, 2002). Результат общения – это складывающиеся взаимоотношения с другими людьми, как взаимодействие субъектов. Развитие коммуникативных навыков и личности в целом приходится на подростковый возраст. На первый план выступают отношения со сверстниками, в тоже время осложняются и затрудняются отношения с взрослыми (учителями, родителями).

Несмотря на стремление к общению, подросток испытывает определенные затруднения в нем. Это может способствовать возникновению девиантного стереотипа поведения, с другой стороны меняющаяся личность и поведение подростка, часто вызывает изменение общения, проявляясь в агрессии и конфликтности в общении или наоборот стремлении уйти от контактов (Э. В. Матюхина, 1998; С. Н. Ениклопов, 1995; Е. И. Рогов, 2002; Ю. Л. Ханин, 2001; В. Н. Куницына, 2003). А это отражается на развитии коммуникативных навыков, способов общения. Трудности общения могут быть рассмотрены с позиции различных областей психологии: общей, возрастной, педагогической, психологии труда, юридической, медицинской, психологии индивидуальных различий [2].

Конкретными психологическими причинами этого могут быть: нереальные цели, неадекватная оценка партнера, его способностей и интересов, неверное представление о своих собственных возможностях и не понимание характера оценки и отношений партнера, употребление не подходящих к данному случаю способов обращения с партнером [1; 3; 9].

И. П. Шкуропатова, среди личностных образований, детерминирующих постановку целей общения, специально выделяет мотивацию общения, которая обуславливает трудности взаимодействия между людьми. Бесспорно мотивационно-смысловые характеристики влияют обращение участников друг с другом [4, с. 73].

Одним из проявлений неэффективности ориентировочной части коммуникации является субъективное ощущение непонимания партнера, невозможность создать его целостный образ, а значит и правильно строить его целостный образ, и как следствие правильно строить свои действия [7, с. 93–94].

В состав инструментальных аспектов общения входит умение адекватно выражать свои мысли, выбирать способ коммуникации в соответствии с особенностями партнера и обстановки общения, а это должно опираться на понимание ситуации и партнера в целом [5; 6; 8].

Как показывают работы отечественных и зарубежных авторов существуют две основные формы проявления расстройств в поведении трудных подростков.

Социализированная форма антиобщественного поведения. Для таких подростков не характерны эмоциональные расстройства при контактах с людьми, и они легко внешне приспосабливаются к любым социальным нормам.

Плохо социализированные – такие подростки находятся в постоянном конфликте с окружающими. Представители плохо социализированной формы поведения агрессивны по отношению к окружающим, причем не только к старшим, но и к сверстникам. Это выражается либо в прямой агрессии при общении, либо в отклонении от общения.

Агрессия становится способом реакции на личностные проблемы связанные с нехваткой коммуникативной компетентности, таких коммуникатив-

ных умений, как способность извиниться, выразить сочувствие, правильно и достойно выйти из конфликта и т. д. В исследовании Э. В. Матюхиной подростки, отвечая на специально подобранные авторами вопросы, к агрессивным действиям относили континуум таких проявлений как грубость, ненависть к людям в виде обзываний, плохих отношений, крика, ссор, истерик и т. д. злоупотребление алкоголем, наркотиками, суицидальные мысли, суициды.

Особый интерес представляют трудности общения, рассматриваемые в свете индивидуально-личностных различий [2, с. 98].

В. А. Лабунская в своих исследованиях показала, что общение по разному деформируется личностными особенностями его участников. Например, эгоцентризм, в эмоциональном плане он выражен обращенностью к своим чувствам и нечувствительностью к переживаниям других людей в поведенческом плане проявляется в виде нескоординированности действий с партнером [4, с. 77–79].

В подростковом возрасте наряду с потребностью в общении, особенно интимно-личностном возникает и трудности в общении, которые связаны с некоторыми личностными характеристиками подростков. Трудности общения, его барьеры, дефекты общения могут быть как причиной отклоняющегося поведения подростка, так и следствием.

Таким образом, следует рассмотреть возможные трудности и дефекты общения, их виды связь, с индивидуально-типологическими особенностями (акцентуации характера), как факторы, влияющие на стереотип поведения подростка и стилевые особенности его общения с окружающими его людьми.

В личностном неформальном общении существуют особые трудности, с которыми людям не приходится сталкиваться при решении профессиональных трудовых задач, в процессе совместной деятельности. Речь идет о нарушениях общения (которые могут сопутствовать вполне удовлетворительным межличностным отношениям). Под ними подразумеваются разнообразные и довольно устойчивые трудности в общении, сопровождающиеся, как правило, сложными переживаниями, чувством психологического дискомфорта. К их числу относятся аутистичность, острое чувство одиночества, отчужденность, необщительность; трудности в социальной коммуникабельности – неумение извиниться, выразить сочувствие, правильно и достойно выйти из конфликта; сложности в достижении согласия, выработке общей позиции [6; 7].

Трудности могут возникать вследствие неумения раскрыться, поверхностности контакта, отсутствия потребности в общении. При этом они могут выражаться в склонности к резонерству, невнимании, обидной снисходительности и заметном равнодушии к партнеру. Все это разнообразие обусловливает необходимость классификации психологических трудностей общения [2; 8].

Понять трудности общения и механизм их возникновения, помочь человеку, который их испытывает, невозможно без знания того, как формировались его отношения с людьми, каков социальный и эмоциональный опыт контактов данного человека в значимой для него группе. Как пишет Б. Г. Ананьев, «социальный генезис характерологических свойств, включая эгоцентрические, аутистические и антисоциальные черты личности, оставался закрытой книгой до тех пор, пока исследование процесса формирования отношений личности не было совмещено с изучением взаимоотношений между людьми (начиная с раннего детства) в той или иной структуре социальной группы» [3, с. 82].

Нарушения, трудности и барьеры объединяет то, что все они возникают непреднамеренно, протекают внешне бесконфликтно и сопровождаются внутренним напряжением, неудовлетворенностью в общении, отрицательными эмоциями. Различаются они по тяжести протекания и психологическим последствиям, по степени неудовлетворенности общением и вовлеченности в него обоих партнеров, по возможности и способам их устранения [6, с. 54].

По степени выраженности этих критериев трудности общения можно расположить в следующем порядке: нарушения (как наиболее глубоко переживаемые), трудности, барьеры.

В трудностях общения следует выделить сугубо психологический и коммуникативный аспекты. Психологический аспект разнообразных трудностей и помех в общении связан с личностным фактором, мотивационно-содержательной стороной общения и включает в себя, с одной стороны, отчужденность и аутистичность, а с другой – избыточность, бессодержательность общения.

Можно говорить, о неумении установить контакт, и о неспособности его установить. Если первое связано с коммуникативной компетентностью, навыками и умениями, которым можно научиться, то второе вытекает из особенностей личности и труднее поддается коррекции.

В. Н. Куницыной предложена общая классификация трудностей межличностного неформального общения по их причинной обусловленности и содержательно-функциональным характеристикам, а также методы их диагностики.

Можно выделить две группы трудностей:

1) субъективно переживаемые, не всегда проявляющиеся в конкретном социальном взаимодействии и не очевидные для партнера (неуверенность, застенчивость, робость);

2) «объективные», то есть обнаруживающие себя в условиях непосредственных контактов и снижающие успешность общения и удовлетворенность его протеканием (владение нормами, правилами, сформированность психологической культуры общения) [4, с. 13–15].

Нарушения общения – это пагубная для отношений смесь дефектного и одновременно деструктивного взаимодействия.

Нарушения общения, неспособность к глубокому психологическому контакту свойственны людям с определенной личностной направленностью и особой структурой характера. Типичным примером нарушений является взаимодействие акцентуированных личностей.

Таким образом, причин затрудненного, дефектного общения много. Важным фактором трудностей в общении выступают личностные особенности подростков. Девиантное поведение характерно для подростков с различными типами акцентуаций характера, но в большей степени для эпилептоидного, неустойчивого и истероидного типа акцентуаций характера. Шизоидные подростки как правило если и прибегают к девиантному стереотипу поведения, проявляя зависимость от алкоголя, обычно используют его в качестве допинга для установления контактов со сверстниками. В силу заострения некоторых психологических качеств, при акцентуациях характера, в определенных ситуациях у подростков затрудняется адаптация к окружающим социальным условиям, что может проявляться в разнообразных нарушениях поведения. Наиболее характерным для подросткового возраста является делинквентный стереотип поведения, в форме ранней алкоголизации, который может стать причиной не только затрудненной адаптации, но и не достаточной коммуникативной компетентности, трудностей в общении, конфликтам, чрезмерной агрессивности, к определенным непродуктивным стилевым особенностям коммуникации.

Итак, на основе анализа отечественной и зарубежной литературы можно сделать вывод о том, что девиантое (отклоняющееся) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее дезадаптацией.

В подростковом возрасте наиболее часто встречается зависимое (аддиктивное) поведение – это аутодеструктивное поведение личности, связанное с зависимостью от употребления какого-либо вещества (или от специфической активности) в целях изменения психического состояния.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является – общение. Общение в этот период имеет ряд специфических особенностей, и оно сопряжено с некоторыми трудностями, которые связаны с кризисами этого возрастного периода и с личностными особенностями подростков. Нарушение процесса коммуникации часто приводит к формированию зависимого поведения.

Тип характера, как составляющая личности тесно связана с таким процессом как общение. Коммуникацию тоже можно рассматривать как определенную деятельность, вызывающую поведение. Неэффективный процесс коммуникации может менять поведение подростка в худшую сторону, снижать его социально-психологическую адаптированность. Давно известно, что зависимое поведение, ранняя алкоголизация влияют на личность в целом, приводят к ее деградации. Процесс коммуникации можно рассматривать как одну из важных сторон личности, отражающих ее социальное проис-

хождение – личность формируется и развивается в общении. Чем более развита личность, тем богаче способы и формы взаимодействия человека с его социальным окружением.

В подростковом возрасте, как наиболее критическом, для ребенка происходит много разнообразных изменений и особенно личностных. Именно, в этот период возможно возникновение нарушения поведения в форме аддикции. Разнообразны мотивы и причины зависимого поведения. Они могут быть социальными (педагогическая запущенность, неблагоприятная семейная обстановка, фрустрация потребностей в общении со взрослыми, сверстниками и др.) и биологические (индивидуально-типологические: акцентуации характера, психопатии, органические поражения головного мозга и т. д.). Акцентуации характера могут способствовать возникновению девиантного стереотипа поведения.

Способ поведения в конфликтной ситуации влияет в целом на общение человека с другими людьми, на его поведение. Подростки с девиантным стереотипом поведения чаще склонны к неконструктивным формам поведения, возможно, поэтому они более склонны к конфликтам, агрессии по отношению к другим людям. Подростки с девиантным стереотипом поведения имеют низкий уровень социально-психологической адаптированности, отражающей взаимодействие требований социальной среды и личностных тенденций.

Библиографический список

1. **Батрашев, А. В.** Психология индивидуальных различий: от темперамента к характеру. [Текст] / А. В. Батрашев. – М., 2000.

2. **Глозман, Ж. М.** Личность и нарушение общения. [Текст] / Ж. М. Глозман. – М., 1987.

3. **Глозман, Ж. М.** Нарушения общения и школьная дезадаптация [Текст] / Ж. М. Глозман // Вестник МГУ. – серия 14. – 2001. – № 3.

4. **Лабунская, В. А.** Психология затрудненного общения [Текст]: методы диагностики, коррекция. / В. А. Лабунская. – М, 2001.

5. **Леонтьев, А. А.** Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М, 1997.

6. **Лисина, М. И.** Проблема онтогенеза общения. [Текст] / М. И. Лисина. – М., 1986.

7. **Парыгин, Б. Д.** Анатомия общения. [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб., 1999.

8. **Рогов, Е. И.** Настольная книга практического психолога в образовании [Текст]: учеб. пособие. / Е. И. Рогов. – М., 1996.

9. **Ханин, Ю. Л.** Межличностное общение. [Текст] / Ю. Л. Ханин. – М., 2001.

10. **Лурье, Л. И.** Исскуство педагогического общения [Текст] / Л. И. Лурье // Сибиский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 98–112.

11. **Кожевникова, О. А.** Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме [Текст] / О. А. Кожевникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 184–192.

12. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности [Текст] / Л. И. Бочанцева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 206–217.

13. **Щуркова, Н. Е.** Профессиональное обеспечение ценностно-ориентированного воспитания [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–148.

14. **Болотова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–327.

15. **Нечаев, С. А.** Профилактическая работа в школе по предупреждению вовлечения подростка в неформальные молодежные объединения [Текст] / С. А. Нечаев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 331–339.

16. **Ильиных, И. М.** Дополнительное образование как пространство развития социальной активности молодежи [Текст] / И. М. Ильиных // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 327–337.

17. **Сенина, О. И.** Интеграционное образовательное пространство и творческая активность учащихся [Текст] / О. И. Сенина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 307–315.

18. **Полякова, В. В.** Формирование социально-ориентированных признаков эмпатии и временной перспективы как профилактика отклонений в поведении подростков [Текст] / В. В. Полякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 386–393.

19. **Лахин, Р. А.** Социально-нравственное воспитание детей и подростков средствами народной игры [Текст] / Р. А. Лахин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 352–356.

20. **Жирохова, З. Т.** Функциональная модель формирования у сельских школьников потребности в созидательной деятельности [Текст] / З. Т. Жирохова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 254–259.

РАЗДЕЛ VIII
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.1

Удотова Ольга Анатольевна

Кандидат технических наук, профессор кафедры общетехнических дисциплин Магнитогорского государственного университета, заместитель директора Южно-Уральского регионального центра Интернет-образования, начальник отдела стандартизации и учебно-методического обеспечения образовательных программ Магнитогорского государственного университета, почетный работник высшего профессионального образования РФ, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Магнитогорск

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Udotova Olga Anatolyevna

Cand.Tech.Sci., professor at the chair of General Technical Disciplines of the Magnitogorsk State University, the deputy director of the South Ural Regional Centre of Internet education, chief of Department of Standardization and Methodical Support of Educational Programs at the Magnitogorsk State University, honorable worker of the higher education of the Russian Federation, udotova@masu.ru, sumop@masu.ru, Magnitogorsk

A MODEL OF QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

Известно, что качество подготовки специалистов и системы образования в целом, т. е. их соответствие требованиям, предъявляемым личностью, обществом, государством зависит от комплекса факторов. Поскольку одним из основных продуктов деятельности вузов являются знания, усвоенные студентами в процессе обучения, основной задачей политики вуза в области качества становится управления качеством образовательного процесса [8, с. 4]. В этой связи в последнее время Министерство образования и науки Российской Федерации уделяет большое внимание созданию эффективно функционирующих внутривузовских систем обеспечения качества подготовки специалистов. В частности, наличие в вузе системы менеджмента качества является одним из важнейших показателей при проведении государственной аттестации и аккредитации. В свою очередь управление качеством образовательного процесса невозможно без перехода от субъективных описаний педагогических явлений и процессов к строгим и объективным оценкам. Осуществление такого перехода может быть реализовано, например, на основе метода моделирования.

В широком смысле моделирование – это исследование объектов познания на их моделях. Моделирование предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения или для управления процессами и прогнозирования результатов. Результатом моделирования является модель. Модель (от латинского modulus – *образец) – это создаваемое человеком подобие изучаемых объектов: макеты, изображения, схемы, словесные описания, математические формулы, карты и т. д. Модели всегда проще реальных объектов, но они позволяют выделить главное, не отвлекаясь на детали [3, Internet-источник].*

Анализ научно-педагогических источников показывает, что в современных исследованиях моделирование, как метод создания и исследования педагогических моделей, становится все более эффективным преобразующим средством. В основе моделирования лежит соответствие между оригиналом (исследуемым объектом) и его моделью (идеальным образом).

В нашем исследовании под моделированием вслед за Г. В. Токмазовым и С. И. Панькиной, будем понимать «создание обобщенного абстрактного аналога (модели) существующих объектов или процессов, который адекватно отражает их существенные свойства, удобен исследователю для дальнейшего изучения в соответствии с поставленными целями и позволяет в дальнейшем адаптировать полученные результаты к реальным условиям» [7, с. 63].

Анализ требований к внутривузовским системам обеспечения качества подготовки специалистов, сформулированных Министерством образования и науки РФ, показал, что, во-первых, такие системы должны быть ориентированы на применение в вузах принципов TQM и стандартов ISO. Во-вторых, любые механизмы обеспечения качества образования должны оцениваться по двум группам критериев: возможности образовательного учреждения и полученные результаты [6, с. 2]. При этом критерии, характеризующие внутривузовскую систему обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов, оцениваются в 55% от общей суммы баллов, в то время как на оценку результатов деятельности вуза отводится 45%. Таким образом, критерии, имеющие наибольший вес, относятся к управлению качеством учебного процесса в вузе.

Собственный опыт административно-управленческой и научно-педагогической работы позволили нам разработать модель управления качеством учебного процесса в высшем учебном заведении (рис. 1), направленную на обеспечение социального заказа по подготовке выпускника, владеющего профессиональными и социальными компетенциями, способного решать задачи-проблемы поступательного развития общества.

Рис. 1. **Модель управления качеством учебного процесса в вузе**

При проектировании модели мы основывались на учете основных положений современной парадигмы образования: воспитание духовно-богатой, толерантной, гуманной личности; создание условий для самореализации личности в процессе ее обучения и воспитания; обновление содержания образования с учетом потребностей динамично развивающегося общества.

На основе проведенных исследований были определены цели и задачи предлагаемой модели управления качеством учебного процесса в вузе. Так, целью модели является обеспечение требуемого качества профессиональ-

ной подготовки обучающихся на основе эффективного управления учебным процессом в вузе. Основная задача модели – совершенствование управления качеством учебного процесса в вузе на основе административного, проектного, организационного менеджмента и менеджмента знаний с ориентацией на удовлетворение потребностей внешней среды.

Предполагается, что цикл управления качеством учебного процесса охватывает все этапы жизнедеятельности вуза. Кроме того, в модели рассматривается менеджмент знаний, представляющий собой одну из составляющих общей системы управления вузом.

Основным продуктом деятельности вуза, как известно, являются профессиональные знания, умения и навыки, полученные, усвоенные и подтвержденные результатами тестирования, сдачи зачётов, экзаменов, выпускных квалификационных работ студентами в процессе обучения.

В свою очередь эффективное управление знаниями в вузе, во-первых, обеспечит процессы непрерывных улучшений научной и учебной работы. Во-вторых, повысит качество профессиональной подготовки студентов. И, в итоге, послужит средством повышения конкурентоспособности вуза на внутреннем и внешнем рынках наукоёмких технологий интеллектуального труда и образовательных услуг.

Вслед за авторами научной публикации «Менеджмент качества в вузе» под менеджментом знаний мы подразумеваем [5, с. 29]:

– создание условий для генерации новых знаний;

– преобразование научной и учебной информации в базы знаний, их формирование, структурирование, документирование, постоянное обновление и применение;

– непрерывный обмен знаниями между учёными, преподавателями и студентами;

– постоянное повышение квалификации сотрудников;

– мониторинг процессов распространения и полезного использования новых знаний.

Инвариантом спроектированной нами модели управления качеством учебного процесса в вузе выступают: общеметодологические (системность, целостность, интегративность, информативность, развитие, оптимальность; рефлексивность); дидактические (вариативность, креативность, проблемность, осознанная перспектива, паритетность, технологичность) и общепрофессиональные (целенаправленность, результативность, социальная справедливость) принципы.

Теоретический анализ научно-педагогической литературы и собственный управленческий опыт позволили рассмотреть различные подходы к управлению качеством подготовки специалиста высшего профессионального образования. И, на основе интеграции системного, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов в качестве основополагающего мы приняли интегративно-развивающий подход, позволяющий:

– во-первых, выделить приоритетные направления в организации системы управления качеством образовательного процесса в вузе с учетом особенностей проводимой вузом образовательной политики;

– во-вторых, проанализировать процесс обучения с точки зрения общей теории управления как целостной системы, а в субъектной управленческой деятельности – с точки зрения рефлексивного управления, основанного на собственной деятельности, с соотнесением собственной деятельности с нормами педагогической и управленческой культуры;

– в-третьих, рассматривая обучение в вузе как управление процессом сообщения учебной информации (знаний), ее усвоением и формированием навыков и умений, оптимизировать дидактические средства образовательного процесса.

При определении комплекса организационно-педагогических условий управления качеством высшего профессионального образования мы использовали следующие утверждения:

– управление качеством образования – планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую систему;

– образовательная структура вуза – динамичная система, учитывающая общие тенденции в современной образовательной политике;

– педагогические системы функционируют и развиваются по закономерностям социальных институтов. Происходящие в них изменения носят упорядоченный, регламентированный характер;

– образование в вузе – мотивированный процесс личностно ориентированной трансляции культуры, знаний, социального и профессионального опыта;

– содержание управления качеством образования – динамичная категория, определяющая объем и содержание знаний, ориентированная на постоянный поиск эффективных приемов и средств обучения, разработку и внедрение инновационных методов повышения качества образовательного процесса с учетом индивидуального уровня познавательной и эмоционально-чувственной сфер обучающихся.

При рассмотрении организационно-педагогических условий управления качеством высшего профессионального образования мы пришли к выводу, что следует учитывать три составляющие этого процесса: нормативную, процессуально-технологическую и гуманистическую.

Основой модели является процессуальный блок, содержащий следующие основные компоненты:

– определение миссии университета;

– формулирование доктрины в области обеспечения качества;

– проектирование организационной системы управления вузом;

– совершенствование внутривузовской системы управления образовательным процессом;

– разработка способов оптимизации процесса обучения;

– создание системы мониторинга качества образования и деятельности подразделений вуза на основе объективных показателей состояния качества и оценки тенденций его изменения;

– обеспечение образовательного процесса необходимыми ресурсами (профессорско-преподавательский состав, материально-техническая, информационная и методическая база, методология и технология образования, потребители образования);

– маркетинговые исследования процесса взаимодействия вуза и потребителя.

Ниже более подробно остановимся на содержательных характеристиках авторской модели.

Миссия образовательного учреждения включает в себя: цель деятельности, а также ценности, которыми оно руководствуется; определение сфер деятельности с выделением основных отличий от других учебных заведений; отношение руководства организации к своему коллективу, а также политику в области качества образования.

Так, миссия Магнитогорского государственного университета сформулирована как: «МаГУ – многофункциональная структура, интегрирующая в своей деятельности задачи научно-образовательного, культурно-просветительского, духовно-нравственного и политического центров Урала. Реализуя принципы приоритетности, коллектив университета концентрирует свои усилия, прежде всего на полноценном многоотраслевом воспроизводстве квалифицированных кадров с использованием инновационно-образовательных технологий и передовых достижений отечественной и зарубежной науки и практики».

Доктрина управления качеством учебного процесса в вузе определяются политикой в области качества, которая должна соответствовать направлениям развития образовательного учреждения и его миссии. Цели в области обеспечения качества должны быть реальными, измеримыми, достижимыми и установлены в соответствующих подразделениях вуза и на соответствующих уровнях управления.

Определяя толкование термина «цель», мы пришли к выводу, что основной целью концепции внутривузовского управления качеством образования, становится, во-первых, создание оптимальных условий для формирования базового уровня профессиональных и социальных компетенций будущего специалиста. Во-вторых, повышение конкурентоспособности вуза, предполагающей формирование его имиджа, повышение авторитета, укрепление статуса.

Поскольку понятие системы изначально заложено в основу теории моделирования, создание модели управления качеством учебного процесса в вузе мы будем осуществлять на основе системного подхода, в котором любой объект, являясь системой для одних элементов, выступает как часть системы для других.

При проектировании организационной системы вуза мы выделяли как приоритетные следующие ее элементы:

– человеческие ресурсы (высшее руководство, административно-управленческий и обслуживающий персонал, профессорско-преподавательский состав, студенты, слушатели);

– инфраструктура (здания, учебные аудитории, лаборатории и мастерские, оборудование, офисная техника, мебель, программные средства, информационная сеть – Internet, Intranet, учебно-научно-методическая литература, обеспечивающие подразделения и службы);

– производственная среда (условия, в которых выполняется работа – учебная и производственная деятельность).

Немаловажным качеством оптимально организованного образовательного процесса, как известно, является его гибкость и возможность быстро реагировать на изменения социального запроса. Например, при слишком избыточной и иерархичной организационной структуре создаются условия для нежелательного дублирования подразделениями управленческих функций и образовательных программ (когда аналогичные программы реализуются несколькими факультетами). Поэтому, для успешной реализации концепции внутривузовской системы управления должны быть обеспечены следующие условия [1; 4]:

– отсутствие промежуточных уровней между подразделением и администрацией университета;

– четкое формулирование целей и задач деятельности подразделений;

– наличие развитой информационной системы управления;

– отсутствие дублирования функций и внутренней конкуренции между подразделениями университета.

Оптимизация внутривузовской системы управления образовательным процессом должно содержать следующие этапы: анализ результатов внутренних и внешних аудитов; связь с потребителями; информация по мониторингу процессов – успеваемость, эффективность корректирующих и предупреждающих мероприятий; мероприятия, принимаемые с целью повышения результативности системы качества. В этих целях необходимо: с учетом миссии образовательного учреждения и потребностей рынка в выпускаемых специалистах выделить стратегически важные для университета направления подготовки. Проанализировать организационную структуру административных и учебных подразделений с точки зрения эффективности функционирования. Адаптировать организационную структуру университета к решению стратегических и тактических задач. Активизировать непрерывные процессы самоанализа, самооценки и самоаттестации университета. На основе анализа результатов внутренних (самообследование) и внешних (аттестация и аккредитация) аудитов определить корректирующие и предупреждающие мероприятия, повышающие результативность внутривузовской системы управления образовательным процессом.

В обобщенном виде оптимизация педагогического процесса [3, Internet-источник] – это логическая последовательность действий учителя для избранного сценария учебно-воспитательного процесса. Оптимизация (достижение наивысшего эффекта) процесса обучения не может быть достигнута усовершенствованием какой-то одной из его составляющих: или организационных форм, или методов, или используемых средств. Вопрос оптимизации процесса обучения должен решаться комплексно путем применения оптимальной в целом (в зависимости от различных факторов и по отношению к конкретным условиям) педагогической системы [2, с. 256].

Важнейшим условием оптимального управления учебным процессом в вузе является правильное программирование его результатов. А поскольку результаты обучения в равной мере зависят и от объективных, и от субъективных факторов, необходимо, выявить и определить степень влияния каждого фактора на процесс обучения.

Следующим блоком в авторской модели является система мониторинга качества образования в вузе, которая должна включать информацию по [5, с. 107–108]: степени удовлетворенности потребителя; внутренним аудитам на предмет эффективности системы менеджмента качества и её соответствия поставленным целям; способности подразделений вуза достигать запланированных результатов; контролю и оценке соответствия достигнутых студентами результатов образовательной деятельности на соответствующих стадиях предъявляемым требованиям; анализу объективных показателей состояния качества с целью непрерывного совершенствования через корректирующие и предупреждающие действия по устранению и предотвращению причин возникновения несоответствий.

Индикаторы достижения целевых установок могут быть как качественными, так и количественными, однако главное – они должны быть измеряемыми. В свою очередь, как пишут авторы учебного пособия Ю. П. Похолков и А. И. Чучалин, измерение – это представление входных и выходных данных о процессах, подпроцессах, действиях и заданиях в виде, удобном для анализа [5, с. 89–90]. Так, например, для стратегического планирования образовательной деятельности прогнозируются потребности личности, общества и государства на основе исследования рынков интеллектуального труда и образовательных услуг с использованием внешних данных. Другие измерения, например мониторинг качества учебного процесса, касаются внутренних процессов.

Остановимся на следующем блоке модели «Обеспечение образовательного процесса необходимыми ресурсами». Образование, как и любой другой вид деятельности, для достижения предполагаемого результата должно быть обеспечено необходимыми ресурсами. Основными ресурсами, определяющими результаты деятельности вуза, являются человеческие, материально-технические и финансовые.

Важную роль при этом в обеспечении качества образования играет профессиональная квалификация профессорско-преподавательского состава.

Однако, кроме формальных характеристик (базовое образование преподавателя, стаж педагогической работы, возраст и т. д.), оцениваемых при экспертизе образовательного учреждения, следует особое внимание обратить на качество преподавания. Качество преподавания, в свою очередь, зависит как от личностных качеств преподавателя (отношение к своим обязанностям, компетентность, социально-психологические характеристики), так и от возможности и регулярности повышения квалификации.

Материально-техническое обеспечение учебного процесса предполагает наличие учебных аудиторий, мастерских, лабораторий, компьютерных классов, технических средств, библиотек и т. д. Качество материально-технического обеспечения учебного процесса определяется нормативами, предусматривающими не только наличие необходимой техники и оборудования, но соответствие учебно-научно-методическому обеспечению образовательного процесса. При этом студенты должны иметь возможности для самостоятельной учебной и исследовательской работы. Вуз обязан своевременно обновлять и расширять материально-техническую базу в соответствии с требованиями лицензионных показателей.

Информационное и методическое обеспечение должно соответствовать требованиям стандарта основной образовательной программы.

Известно, что выпускники являются основным показателем качества работы вуза и формируют его имидж во внешней среде, и какой бы эффективной ни была система управления вузом, его репутация и общественное мнение определяются успехом и профессиональным продвижением выпускников. Поэтому основная задача маркетинга – исследовать рынок на предмет востребованности предлагаемых образовательных услуг и удовлетворенности потребителей. Иными словами, определить параметры и направления будущей оптимизации внешних и внутренних процессов вуза.

В концепции Всеобщего управления качеством использован процессный подход к деятельности любой организации, в том числе высшего учебного заведения. При построении модели управления качеством учебного процесса в вузе для её визуализации мы формализовали отдельные содержательные характеристики управленческой деятельности графическими построениями, что в конечном итоге позволило представить целостную картину образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Белый, Е. М.** Децентрализация управления университетом / Е. М. Белый, И. Б. Романова // Качество. 21 век, – 2003. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://quality21.ru/.

2. **Беспалько, В. П.** Основы теории педагогических систем. [Текст] / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

3. **Глоссарий. ru,** 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.glossary.ru

4. **Мартыненко, О. О.** Инновационные решения в организации образовательного процесса в вузе [Текст] / О. О. Мартыненко, И. П. Черная, А. Г. Антонов // Университетское управление, 2005. – № 2 (35). – С. 24–34.

5. **Менеджмент** качества в вузе [Текст] / Под ред. Ю. П. Похолкова и А. И. Чучалина. – М.: Логос, 2005. – 208 с.

6. **Руководство** для участников конкурса 2003 года «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов». – М.: Минобр. РФ, 2003. – 12 с.

7. **Токмазов, Г. В.** Структурно-содержательная модель формирования исследовательских умений [Текст] / Г. В. Токмазов, С. И. Панькина // Высшее образование сегодня, 2009. – № 1. – С. 63–66.

8. **Удотова, О. А.** Теоретические основания управления качеством образовательного процесса в вузе [Текст]: научно-методическое пособие. / О. А. Удотова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 112 с.

9. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

10. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

11. **Белова, С. Н.** Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов как элемент системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Н. Белова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 70–82.

12. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–114.

13. **Игнатьева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования [Текст] / Е. Ю. Игнатьева // Сибирский педагогический журнал. –2008. – № 2. – С. 122–130.

14. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.

15. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

16. **Зелетдинова, Э. А.** Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

17. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

УДК 371.044.6

Гордина Ольга Васильевна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», g.o.v@rambler.ru, Иркутск

ВЫСШАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА В СИБИРИ КАК МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Gordina Olga Vasil'evna
Candidate of pedagogical science, associate professor of social pedagogic and psychology department at Irkutsk State Pedagogical University, g.o.v@rambler.ru, Irkutsk

FOLK HIGH SCHOOL IN SIBERIA AS A MODEL OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ESCORT FOR AGED PERSONS

Социально-педагогическое сопровождение как процесс мобилизации внутренних ресурсов личности для перехода в позицию субъекта своей жизни, активно рассматривается в современной педагогической теории и практике. Адресатом этой педагогической деятельности является подросток, молодой человек, оказавшийся в трудной жизненной ситуации и нуждающийся в поддержке специалистов. Полагая, что человек любого возраста может оказаться в аналогичной ситуации, и априори оказывается в ней, становясь пенсионером, обратимся к модели педагогического взаимодействия, представляющей эвристическую ценность для решения проблемы кризиса третьего возраста. Попытаемся определить пространство, в котором возможна организация социально-педагогического сопровождения пожилого человека. Выход на пенсию сопровождается кризисом идентичности, сменой социальных ролей, физическими изменениями, человек действительно оказывается в трудной жизненной ситуации. Пожилые люди переживают эту ситуацию по-разному. Формируются две альтернативные позиции. Первая предполагает активную жизненную позицию, поиск путей самореализации на новом этапе жизни. Представители второй – пассивно несут свой крест, переживая состояние невостребованности и одиночества.

Пространством самореализации, развития пожилого человека на данном жизненном этапе может стать неформальное образование взрослых. Остановимся подробнее на этом феномене. Сегодня не вызывает возражений тезис о том, что образование не имеет временных и пространственных рамок. Это процесс, который, протекая в условиях разных институциональных форм (образовательные учреждения во всем их многообразии), тем не менее, на них не замыкается. В современном понимании, признанном и поддержанном европейским сообществом, границы образования значительно расширены, оно рассматривается как процесс изменения установок, моделей поведения

личности, осуществляемый под воздействием социальной практики, в течение всей жизни человека.

В современных условиях миссией образования становится создание условий для формирования и дальнейшего развития жизненной активности человека не зависимо от его возраста. Очевидно, что в этой ситуации формальное образование, являя собой жестко структурированную систему получения знаний, а в последнее время и формирования ключевых компетентностей, используя свои ресурсы, должно направить усилия на создание условий для становления субъектной образовательной позиции у человека, его готовности учиться на протяжении всей жизни. Учиться, создавая собственное образовательное пространство, открытое для активного взаимодействия с миром.

Образование должно быть непрерывным как сама жизнь, сопровождать человека на всех возрастных этапах, поскольку оно во многом определяет и даже предопределяет качественные характеристики жизни. Существенно, что образованность, уровень образования современной социологией образования рассматриваются как составляющие жизненных сил человека и общества [2]. Следует обратить внимание на то, что образование способно сочетать в себе решение как прагматических, так и духовных, личностных задач. Чем бескорыстнее относится человек к образованию, чем значительнее для него сам процесс познания, тем выше его ценность. Как отмечает С. Г. Вершловский, анализируя феномен непрерывного образования, подлинно непрерывным оно становится только тогда, когда приобретает для человека личностный смысл, т.е. становиться ценностью [1]. Такова позиция учащегося в пространстве неформального образования.

Неформальное образование взрослых, в отличие от формального, ориентированного на образовательный стандарт и получение документа, подтверждающего уровень овладения этим стандартом, не имеет четко выраженных структурных и содержательных границ. Содержание, форма занятий определяются в зависимости от возможностей и интересов учащихся и педагогов. Отсюда вариативность и востребованность неформального образования. К сожалению, эта сфера жизнедеятельности взрослого человека даже не рассматривается как элемент структуры современного Российского образования. Модернизация российского образования ориентирует на развитие системы *профессионального* непрерывного образования [5].

Государство, декларируя гуманистический, личностный подход к человеку, по-прежнему видит в нем только некую функцию, социальную роль и никак не желает увидеть личность в её целостности. Тем не менее, неформальное образование существует и, пожалуй, является одной из наиболее перспективных и динамично развивающихся сфер жизни общества.

Неформальное образование взрослых вовсе не является детищем нашего постиндустриального или, постперестроечного общества. Народная инициатива всегда вызревала в самых порой сложных, даже экстремальных жиз-

ненных условиях и творила свои формы взаимодействия людей, воплощая в них свои ценности и представления о человеке и человечности.

Неформальное образование взрослых, облекая в формы любительских объединений, клубов по интересам, кружков, народных университетов естественное движение человека к человеку (и в том числе к самому себе), выполняло свою собственную человекотворческую миссию.

Автономность и неангажированность этой деятельности позволяют говорить не только о финансовых проблемах и правовой неустроенности, но и об абсолютной гибкости, открытости нововведениям, творческой свободе. Потому-то процессы, протекающие в сфере неформального образования взрослых так привлекательны для исследования.

Социальная практика создает разнообразные модели объединения людей для общественной деятельности. Устойчивой тенденцией последнего десятилетия является создание общественных организаций, социальных институтов, занимающиеся неформальным образованием взрослых.

Как правило, эта деятельность носит цикличный характер и предполагает проведение краткосрочных курсов, семинаров, тренингов. В этой ситуации ставятся и решаются задачи сугубо прагматичного характера. Продукт этой деятельности должен быть осязаем. Новые знания должны быть применимы в реальной практике (профессиональной, социальной, личностной…).

Важнейшей задачей является большой охват слушателей и здесь речь идет о постоянно меняющейся, временной учебной группе. Эти образовательные услуги обычно платные и они не доступны подавляющему числу взрослого населения, особенно людям пенсионного возраста. Между тем, это именно та категория взрослого населения, которая нуждается в устойчивых социальных контактах, в получении новых знаний и располагает для этого большим запасом времени. Думается, что на фоне этих проблем и предложений, продиктованных вызовами нашего времени, особое место занимают Высшие народные школы (далее – ВНШ), которые с трудом, но все же укрепляют свои позиции в российском образовательном пространстве. Они являют собой целостную образовательную модель, прошедшую испытание временем и хорошо зарекомендовавшую себя как в России, так и в ряде европейских стран.

Высшая народная школа как самобытная модель педагогического взаимодействия, ориентированная на саморазвитие личности взрослого человека, наряду с решением узко прагматических задач (например, овладеть комьютерной грамотностью и др.), ориентируется, прежде всего, на сам процесс познания как непреходящую ценность. Высшая народная школа является пространством синтеза научных знаний и социального опыта. Она предоставляет возможности для осознанного продвижения взрослого человека по пути приобретения новых знаний, создания новой коммуникативной сети, творческой самореализации, а в итоге – изменения качества жизни в целом.

Высшая народная школа, по сути, социально-ориентированный проект, обучение здесь бесплатное и она доступна каждому. Здесь реализуются и коллективные, и групповые, и индивидуальные формы работы. Поскольку школа пробуждает и развивает внутренние ресурсы личности, выводит каждого слушателя на позицию субъекта собственной жизни, позволяет ему находиться в постоянном контакте с ведущими специалистами в сфере образования, она действительно является моделью социально-педагогического сопровождения пожилого человека.

Думается, что сегодня стратегической задачей является теоретическое осмысление Высшей народной школы как социально-педагогического феномена, наблюдаемого в жизненной практике и определение особенностей, барьеров и перспектив её развития в современной России, опираясь на опыт Сибири.

Обратимся к истории. Первая народная школа была основана в Дании выдающимся просветителем Н. Грюндвигом в 1844 г. Далее ВНШ получили развитие в Швеции, Финляндии. С этим движением связан и такой феномен, как «folkbildning», что переводится как «народное свободное просвещение – самостроительство личности». С тех пор «folk high school» (Высшая народная школа – англ.) является неотъемлемой частью системы непрерывного образования всех скандинавских стран, имея собственное правовое поле и храня традиции гуманного, человекотворческого неформального образования взрослых. ВНШ играет роль, которая сложилась в этих странах исторически – она способствует стабильному функционированию гражданского общества [3].

Отметим, что опыт создания Высших народных школ есть и в России. Он имеет свои особенности, обусловленные историческими условиями, в которых ВНШ создавались. К середине XIX-го века относится первая волна стремительного продвижения идеи создания открытых школ для населения нашей страны. Рост числа слушателей и высокое качество преподавания, яркий опыт и популярность народных школ, а также абсолютное ощущение свободы, царившее в них, обратили на себя внимание государственных структур. Была предпринята попытка взять народные школы под контроль государства, чтобы быть уверенными в их лояльном отношении к власти. Для этого надо было проделать колоссальный объем работы: создать программы, учебники… Вместо этого в 1862 г. школы решили закрыть. На время. Закрытие и последующее их воскрешение уже под присмотром церкви (воскресные школы) – таков тернистый путь народных школ в России второй и третьей волны (80-е, 90-е годы XIX-го в.). Образование взрослых в XX веке в советский период нашей истории – это реализация крупномасштабной государственной программы по ликвидации безграмотности взрослого населения, активная деятельность общества «Знание», созданного по инициативе выдающихся деятелей науки и культуры в 1947 г., и… многолетняя пауза в развитии свободного, неполитизированного образования взрослых. Это понятно. Школа, ориентированная на взращивание свобод-

ной и саморазвивающейся личности, не вписывалась в идеологию коммунистического воспитания. Возрождение ВНШ началось на их исторической Родине в г. Санкт-Петербурге (согласно одной из версий, именно в Питере была открыта 1-я российская народная школа). В 1998 г. Высшая народная школа создана при общественной организации РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге» [4].

Это было начало четвертой волны развития народных школ в России. Санкт-Петербургская ВНШ, являясь очевидным лидером в этом инновационном движении, инициирует и поддерживает создание народных школ в разных регионах России и ближнего зарубежья. В 2005 г. они объединились в ассоциацию «Обучающийся регион». Основной целевой социальной группой, на которую ориентированы действующие в современной России Высшие народные школы, являются пожилые люди [3].

В современных российских условиях школа позволяет человеку осуществить разумный, осознанный переход к новому этапу своего развития. Это принципиально. Установка слушателя ВНШ – не доживать, а жить и развиваться. Для пожилого человека ВНШ – это уникальный шанс заниматься любимым делом, на которое, возможно, не было времени в период активной трудовой деятельности.

Знакомство с многоликим миром под названием «folk high school» (если изучать опыт скандинавских школ) или «Высшая народная школа» в российском варианте, прояснило и понимание того, почему такие школы называют Высшими. Что может быть выше образования, ориентированного на непрерывное саморазвитие и самопознание человека?

Опыт Высших народных школ Скандинавских стран и школ России чрезвычайно интересен, изучение его продуктивно для российских педагогов, занимающихся образованием взрослых. Пути возвращения ВНШ в Россию на новом витке её истории только обозначаются. Это может быть и создание школы при общественной организации, и на базе центра социальной защиты населения; получает распространение и опыт создания ВНШ на базе вуза. Сегодня каждый из этих путей осваивается практиками и ждет глубокого осмысления специалистов и поддержки общества.

Остановимся подробнее на опыте создания народных школ на базе университета, получившем распространение в Сибири. В числе последователей питерцев – Высшая народная школа Алтая, созданная при Алтайском государственном университете (АлтГУ) в 2006 г. и Высшая народная школа для взрослых Иркутского государственного педагогического университета, год создания – 2009.

Высшие народные школы Алтая и Иркутска опирались на богатейший опыт и технологические изыскания Высшей народной школы г. Санкт-Петербурга. Однако абсолютная обусловленность неформального образования ситуацией его развития, качеством жизни населения, организационным, научным потенциалом создателей делает каждый опыт создания Высшей народной школы уникальным и самоценным. Школа для взрослых, создан-

ная на базе Алтайского государственного университета (АлтГУ), сохраняя свой суверенитет, органично вписалась в систему непрерывного образования, действующую в вузе. Эта система включает в себя Детский центр, консультирующий родителей, предоставляющий возможности молодой семье подготовить ребенка к школе. Сюда относится профильная работа с базовыми школами, и деятельность Центра довузовской подготовки, координирующего все виды подготовки и профориентации молодежи, поступающей в АлтГУ. Решившись ещё и на создание ВНШ для взрослых, вуз, думается ответственно и осознанно вышел на реализацию одной из основных функций современного университета – центра образования для разных категорий населения.

Возможности университета в данной ситуации становятся возможностями Высшей народной школы. Это существенно обогащает её образовательное пространство. Здесь создается площадка для самореализации на только слушателей, но и преподавателей. Преподаватели вуза с желанием, читают благодарным, внимательным слушателям свои любимые лекции. Они это делают не часто: 1–2 раза в месяц, по желанию, на общественных началах. Один раз в неделю в течение 4-х академических часов все взрослые учащиеся, как истинные школяры, слушают лекции, пишут конспекты, задают вопросы. Кроме того для слушателей, а зачастую, и самими слушателями Высшей народной школы открываются любительские объединения, клубы по интересам. Именно слушателями. Это важно. С одной стороны, слушатель становится организатором образовательного процесса. Востребован многолетний опыт, творческий потенциал пожилого человека. С другой стороны, возможность быть услышанным и предложить тему лекции, или создать новое любительское объединение позволяют осуществить давнюю мечту, которая еще недавно казалась недосягаемой.

Еще один важный момент, помогающий Высшей народной школе укрепить свои позиции в образовательном пространстве университета. ВНШ становится базой практики для его магистрантов и аспирантов. Наблюдается то самое встречное движение всех субъектов образовательного процесса, которое делает его обоюдным, в итоге – в нем заинтересованы все.

Межпоколенческие связи, возникающие в образовательном пространстве ВНШ, разрушают стереотипные представления, существующие у молодежи о пожилом человеке как вечно жалующемся, пассивном, а у пожилых учащихся рушатся стереотипы о молодом поколении как агрессивном и мало читающем. Пожилой человек становится для всех членов семьи источником новой полезной информации (финансы, право, экология, культура и т. д.), его покидает ощущение собственной ущербности, одиночества, он интересен близким, статистика подтверждает улучшение психологического климата в семьях учащихся Высшей народной школы (по материалам социологических исследований в ВНШ гг. Санкт-Петербурга, Барнаула, Иркутска).

Многогранный, успешный опыт деятельности Высшей народной школы Алтая получил развитие в регионе. В том же 2006 г. в селе Михайловское,

спустя несколько месяцев был открыт её филиал, который стал центром неформального образования на селе. И вновь стоит вернуться к мысли об уникальности и самоценности каждого опыта организации неформального образования взрослых. Село Михайловское находится в 450 км от Барнаула. Это районный центр. Дорога до краевого центра занимает 6–7 часов на автобусе. В селе есть лицей, филиал университета, что дает возможность молодежи получать высшее образование дома, не уезжая в краевой центр, что для многих было бы просто не реально. Сложился образовательный комплекс, дающий доступное, качественное образование на селе. Лекции здесь регулярно читают, преодолевая такое дальнее расстояние, преподаватели университета. Именно в этот комплекс вписался и филиал Высшей народной школы Алтая.

Серьезное внимание, естественно, было уделено содержанию деятельности Высшей народной школы. Исходя из возможностей села Михайловское, инициативная группа сформировала учебный план и составила расписание занятий. И выяснилось, что возможности действительно есть, надо просто уметь подключать и использовать все имеющиеся ресурсы – человеческие, материальные, финансовые. Для организаторов было очевидно, что идею Высшей народной школы надо продвигать, необходимо вести разъяснительную работу среди населения, обратить внимание на её деятельность СМИ, властных структур.

Сегодня представить Михайловское без Высшей народной школы трудно. Органично и стремительно внедрилась она в жизнь села и прочно заняла свою социальную нишу. Высшая народная школа в Михайловском творит свою историю. А еще она «творит творцов». Дело в том, что часть слушателей, обнаружив в себе неизвестные ранее способности, начала их активно развивать. Размышляя о неформальном образовании взрослых, мы акцентируем внимание на том, что это пространство свободного выбора личности, пространство самореализации. Примеров тому немало. И в Михайловском они есть.

Еще одна Высшая народная школа, как уже говорилось выше, была открыта на базе Иркутского государственного педагогического университета в феврале 2009 г. Это самая молодая ВНШ в России. Её особенность в том, что она, опираясь на опыт коллег Алтая, с самого начала создавалась как сетевой проект. Важным моментом, отличающим этот опыт от остальных, является то, что открытию Высшей народной школы в Восточной Сибири предшествовало создание партнерской сети, объединившей представителей педагогического университета, некоммерческих общественных организаций и образовательных учреждений Иркутской области. Не секрет, что современный университет видит в социуме союзника, партнера, источник своего развития. Его автономия определяется ориентирами развития, которые вуз формулирует самостоятельно и приоритетами в организации и функционировании партнерской сети. Здесь постепенно и создается среда, благоприятная для осуществления целей и задач неформального образова-

ния взрослых. Отметим, что Болонское соглашение, на которое ориентируется современное российское образование, также предполагает, что университеты будут становиться открытыми образовательными центрами для различных категорий учащихся, включая взрослых людей разного возраста и разных социальных слоев.

Консолидирующим событием, способствующим открытию ВНШ, явилась акция ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых в России», которую группа инициаторов создания Высшей народной школы провела в Иркутске в 2007 г. Акция проводилась совместно с РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге». Сегодня школа в Иркутске пользуется поддержкой широкой общественности, Законодательного собрания Иркутской области, различных творческих союзов и т. д. Общество и власть восприняли школу для взрослых как антидепрессивный проект, особенно актуальный в условиях кризиса. Таковым он и является. Приток в школу слушателей не прекращается. Подавляющее большинство – это «молодые» пенсионеры, т. е. люди, рожденные в 40–50-е годы. Безусловно, школа привлекает внимание пожилых людей с активной жизненной позицией. Среди слушателей есть кандидаты наук (7%), большинство (78%) имеют высшее образование. Слушатели школы активно включаются в образовательный процесс, предлагают не только интересные темы занятий, но и приглашают сами некоторых преподавателей, проводят свои творческие вечера, читают лекции. Важной частью жизни ВНШ Иркутска является культурная программа, включающая в себя регулярные посещения театров, музеев, выставочных залов города.

В рамках данного анализа (наверняка не исчерпывающего суть и специфику такого самобытного социально-педагогического феномена, как ВНШ) определились четыре модели Высших народных школ, рожденных российской социально-педагогической практикой: первая, – действует при общественной организации и опирается на возможности социума, живет благодаря сложившейся социальной сети; вторая, – функционирует как структурное подразделение университета, открывает свои филиалы в филиалах университета; третья, – выступает как один из элементов образовательного комплекса на селе, включающего лицей, филиал университета, ВНШ; четвертая, – представляет собой сетевой проект, включающий в себя филиалы, расположенные как в городе, так и в сельской местности, опирается на поддержку широких слоев общественности и местные органы самоуправления. Все эти модели жизнеспособны и эффективно решают свои образовательные задачи.

Возникает вопрос, почему этот опыт остается точечным, редким? Ведь польза для общества, при низких затратах на реализацию проекта, очевидна. Беседы с создателями и слушателями школ позволили выявить ряд проблем, способных либо осложнить, либо остановить их деятельность. К их числу относятся: узкая бытовая направленность деятельности ветеранских организаций и службы занятости населения, не учитывающих потребность взрослого человека в его развитии. Возьмем шире – игнорирование

проблемы достойного личностного развития человека предпенсионного и пенсионного возраста, и, как следствие, – правовая и финансовая неопределенность неформального образования взрослых, что становится причиной организационных проблем в деятельности ВНШ. Высшая народная школа, даже если её создание инициирует университет, – пример народной инициативы. Поскольку все, что происходит в образовательном пространстве, опирается только на волонтерский порыв её создателей и высокую познавательную активность слушателей.

Помнится, автору статьи пришлось столкнуться с парадоксальной ситуацией в г. Иркутске, когда Акция ЮНЕСКО «Неделя образования взрослых» проводилась в этом городе. Мощнейшее общественное движение, направленное на развитие, реабилитацию, самореализацию взрослого человека, набирающее силы в этом регионе, идет только в качестве народной инициативы, не получая поддержки ни со стороны руководства образованием, ни со стороны социальной защиты населения. Не удалось найти ни одного чиновника, который бы имел отношение к неформальному образованию взрослых или хотя бы ориентировался в этом вопросе. Думается, что и в Москве его не найти. Естественно, что эта ситуация распространяется на все регионы.

Это пребывание в параллельных мирах не приносит пользы ни кому. И порождает многие другие проблемы в деятельности Высших народных школ. Тем не менее, эти школы живут и развиваются, поскольку очень востребованы их целевой группой.

Кто является союзником, и мог бы курировать образовательную деятельность с пожилыми людьми? Наверное, это ветеранские организации, Центры дневного пребывания при соцзащите, творческие союзы… К сожалению, как уже отмечалось выше, эти организации решают задачи утилитарного характера, не видя в пожилом человеке личность с духовными, познавательными потребностями. И еще важное замечание. Идея учения на протяжении всей жизни персонифицируется в том случае, если человек занимает активную позицию в отношении собственной жизни, если он готов меняться. Такая позиция формируется в результате определенного жизненного опыта и присуща далеко не каждому. Но для тех, кто активен, Высшая народная школа – оптимальная модель социально-педагогического сопровождения в трудный переходный жизненный период.

Вероятно, открытиям в образовательном пространстве Высших народных школ Сибири еще предстоит продолжаться, процесс познания неисчерпаем и, что не менее ценно, в неформальном образовании совершенно отсутствует его конечная характеристика.

Библиографический список

1. **Вершловский, С. Г.** Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена [Текст]: монография / С. Г. Вершловский. – СПб: СПб АППО, 2008 – 155 с.

2. **Григорьев, С. И.** Неклассическая социология образования начало XXI века. [Текст] / С. И. Григорьев, И. А. Матвеева. – Барнаул: изд-во АРНЦ СО РАО, 2000. – 159 с.

3. **Гордина, О. В.** Высшая народная школа: на пути в Россию. [Текст] / О. В. Гордина // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: труды международного сотрудничества. – СПб: Изд-во Лентнгр. гос.ун-т им. А. С. Пушкина, 2008, – Т. 6. – С. 295–298.

4. **Литвинова, Н. П.** Высшая народная школа в Санкт-Петербурге: опыт, проблемы, перспективы. [Текст] / Н. П. Литвинова, Т. В. Мухлаева, Е. А. Соколовская // Высшая народная школа: вчера, сегодня, завтра. Материалы к проекту «Подготовка менеджеров для высших народных школ». – СПб.: 2005, С. 45–51.

5. **Документы** Министерства образования и науки Российской Федерации (2005 г.) www.mon.gov.ru

6. **Галагузов, А. Н.** Корпоративное образование: сущность и проблемы [Текст] / А. Н. Галагузов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 89–98.

7. **Батракова, С. Н.** Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности [Текст] / С. Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 112–124.

8. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.

9. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

10. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

11. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько, Т. Л. Комоза // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.

12. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

13. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.

РАЗДЕЛ IX
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 37.032:159.9:316.72

Ковалева Олеся Ивановна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии факультета психологии Ставропольского государственного университета, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Ставрополь

ТЕОРИЯ ИСКУССТВА ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Kovaleva Olesya Ivanovna
Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of Correctional Pedagogics and Psychology, the Psychology Faculty of the Stavropol state university, k-psycho-kpp@stavsu.ru, Stavropo

THE ART THEORY OF EDUCATION OF A HEALTHY PERSON IN SOCIO-CULTURAL CONTEXT

На сегодняшний день нет единого общепринятого определения здорового образа жизни. Основным содержанием данного феномена является забота о физическом, психическом и социальном здоровье как высшей ценности.

Понятие «здоровый образ жизни» имеет глубокие корни. В античном мире появляются первые постулаты здорового образа жизни – «познай себя» и «заботься о самом себе». Быть умеренным во всем, придерживаться золотой середины, выбирать среднее между крайностями – вот главные принципы здорового образа жизни в античном мире. При этом воздержанность вырабатывается путем длительного самовоспитания, требует сознательного постоянного ограничения различных влечений, побуждений. Таким образом, благополучие обеспечивалось постоянной заботой о себе. Подчеркивалось, что данное поведение не является поведением для избранных, так как практику, приводящую к духовному совершенству, а также поддержание своего тела в чистоте и порядке, должны освоить все, независимо от степени образованности. Затем подобную практику необходимо всячески развивать и совершенствовать.

Каждый человек в ответе за свое здоровье, каждый самостоятельно созидает свое здоровье и благополучие. Реалии сегодняшнего дня свидетельствуют, что даже самый высокий уровень развития медицинских технологий не в состоянии обеспечить человеку здоровье, если он не возьмет на себя ответственность за все происходящее с ним [2, с. 144].

Обращение к категории «личность» с точки зрения ее использования в социокультурных исследованиях актуально по ряду причин. Прежде всего,

эта категория долгое время считалась психологической. Личность рассматривалась как своего рода «монада», как самодовлеющая сущность, изучение внутреннего строения которой считалось целью исследования. Соответственно предметом внимания были устойчивые характеристики сознания, способностей, побуждений, композиции которых рассматривались как инвариантная структура личности. За рамками анализа оставалась динамика связей индивида с социокультурным окружением, которое считалось всего лишь источником «внешних воздействий».

В социальных науках часто встречаются указания на отношения «личность-общество», «личность-культура». Однако характер, структура, содержание этих отношений остается непроясненной. Иными словами, предметная область связей человека с окружением, место, возможности, способы самореализации личности в контексте этих связей остаются неопределенными. Тем не менее, именно эта предметная область в современной сложной и динамичной ситуации является наиболее актуальной для переживающих ее людей.

Стоит отметить, что в отечественных и зарубежных науках о человеке, обществе, культуре теме личности посвящено множество исследований. Они построены на различных теоретических основаниях, характеризуются разными трактовками категории «личность», разнородностью исследовательских программ – теоретических и экспериментальных. Однако до сих пор отсутствует синтез представлений о личности, необходимый для решения проблем, характерных для современного состояния в культурологии.

Влияние социокультурных факторов на сознание и поведение личности в западных социальных науках впервые было показано и обосновано в рамках культурной антропологии, сложившейся на пересечении общеантропологических, социологических и психологических исходных допущений, относящихся к концептуализации человека как социального существа. Уже в 30-х – 40-х гг. XX в. сложилось исследовательское направление «культура и личность» (Р. Бенедикт, Дж. Деверо, А. Кардинер, М. Мид, Г. Мюррей, Дж. Уайтинг Дж. Хонигман, Ф. Л. К. Хью, Р. Б. Эдгертон и др.), которое в дальнейшем получило название «психологическая антропология». В настоящее время этот раздел культурной антропологии объединяет такие теоретические направления, как бихевиористское, психоаналитическое, интеракционистское, когнитивистское. В России культурно-антропологический подход к рассмотрению личности начал разрабатывать Л. С. Выготский. После длительного перерыва объект изучения – «личность в среде» находится в центре внимания таких российских исследователей, как А. А. Белик, Э. А. Орлова, Ю. М. Резник, Л. Б. Филонов.

Рассматривая становление личности с точки зрения социокультурного подхода, мы имеем в виду, в первую очередь то, что формирование личности – это фактор общественного развития и что содержание образования подрастающего поколения всегда определяется культурой общества.

Развитие человечества невозможно без активной передачи культуры из поколения в поколение. Без общества, без усвоения его социокультурного опыта стать личностью, приобрести специфические качества невозможно, даже если человеческое существо обладает биологической полноценностью [1, с. 44].

Образ жизни личности считается здоровым, если эта личность активно существует в условиях благоприятного психофизического пространства, не проявляя по отношению к себе и пространству агрессивности в опасных формах.

Формирование здорового образа жизни, сохранение здоровья у подрастающего поколения одна из актуальнейших проблем современности. На сегодняшний день выделяются различные теории в воспитании здоровой личности.

Обучение здоровому образу жизни строится на общих образовательных принципах, а также на психологическом подкреплении поведения, которое способствует сохранению здоровья. Однако образовательные и чисто психологические программы оказались не состоятельными, так как они не учитывают целый ряд социальных и политических характеристик среды. Многочисленное разнообразие программ позволяет выделить медицинскую, образовательную, радикально-политическую модели обучения.

Медицинская модель обучения построена на информировании, то есть является чисто когнитивной моделью. Также она называется моделью знаний, отношений и поведения. К сожалению, практика показывает, что не всегда знания приводят к изменению поведения. Например, чисто информационные программы борьбы с курением не оказывают влияния на распространение курения среди подростков. По мнению специалистов ВОЗ, такие программы могут дать эффект только в тех странах, где подростки недостаточно информированы о вредном влиянии курения.

Образовательная модель в центр внимания ставит немедленные последствия вредного поведения, например, при курении это – изменение частоты пульса, снижение артериального давления, содержание угарного газа в выдыхаемом воздухе, слабость. Подростки сами могут наблюдать подобные последствия. Это может в большей степени повлиять на принятие решения отказа от курения, чем информация о болезнях, которые могут развиваться впоследствии. В образовательной модели специалисты уделяют внимание умению принимать решения, делается акцент на обучении навыкам, необходимым для принятия решения. Решение должно приниматься самим подростком на основании достоверной информации. При этом процесс принятия решения состоит из следующих стадий: рассмотрение альтернативного поведения; рассмотрение поставленных целей и оценка ценностей; учет отрицательных последствий того или иного действия, наряду с положительным результатом; поиск информации для оценки альтернатив; объективная оценка поступающей информации и мнений экспертов; повторная оценка положительных и отрицательных последствий всех альтернатив, даже тех, которые рассмат-

ривались как неприемлемые; составление детального плана осуществления намеченного курса.

Радикально-политическая модель обучения здоровому образу жизни учитывает социальные причины нездорового образа жизни, например, загрязнение окружающей среды, низкий уровень жизни, отсутствие государственной политики в области формирования здорового образа жизни населения, реклама алкогольной и табачной продукции, семейные предпочтения и представления. Таким образом, радикально-политическая модель акцентирует внимание на создании условий здорового образа жизни (содействие становлению ЗОЖ), формировании здорового поведения на государственном, организационном, семейном и личностном уровнях [2, с. 152–153].

В контексте задач здоровьесбережения в образовательном процессе существует три теории.

Согласно первой теории в образовательном процессе существуют технологии, с большей вероятностью наносящие ущерб здоровью учащихся и педагогов. Например, традиционная технология обучения, разработанная Я. А. Каменским. Кроме того, это технологии, для которых характерны чрезмерная интенсификация образовательного процесса, активное использование приемов авторитарной педагогики.

Вторая теория альтернативна первой, так как раскрывается в технологиях, в которых сохранение и укрепление здоровья заявляется в качестве приоритета, обеспечивается на технологическом уровне (в принципах работы, задачах, методах, программах), реализуется на практике и подтверждается результатами диагностики (мониторинга). Именно эти технологии обозначаются как здоровьесберегающие.

Согласно третьей теории, самой многочисленной, к здоровьесберегающим относятся все остальные педагогические технологии, по описанию которых невозможно судить об их воздействии на здоровье участников образовательного процесса. Поэтому для классификации этих технологий необходимо провести изучение получаемых результатов с точки зрения воздействия на здоровье учащихся [4, с. 78].

Поскольку сознание, речь не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них в течение жизни, то понятие «личность» раскрывает социально-психологическую сущность человека, формирующуюся в результате усвоения человеком социокультурного опыта, общественных форм сознания и поведения человечества. Личностью становятся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия. «Личность наша во всех своих проявлениях, во всех своих функциях пронизана лучами социальности, вне которой немыслимо развитие личности и жизнь ее».

В последнее время в специальной литературе подчеркивается, что процесс присвоения ребенком опыта предшествующих поколений, накопленных знаний, представлений, существующих отношений есть специфический процесс, осуществляемый в деятельности ребенка, которая развертывается

в его общении с окружающими, в специально заданной взрослыми системе отношений, имеющей целью воспитание растущего человека, становление, развитие его как личности, в нашем случае, здоровой личности.

Эффективное развитие и формирование здоровой личности происходит только при условии, если она проявляет высокую активность в организуемой деятельности. Только собственная активность определяет ее развитие в какой-либо деятельности. Таким образом, через деятельность внешнюю можно и должно организовывать деятельность внутреннюю. Именно это саморазвитие внутренних структур деятельности образует тот реальный фон, на котором строится воспитание личности. Если же ребенок участвует в организуемой деятельности без желания или «спустя рукава», она практически его не развивает.

Идеи об определяющей роли активности личности в собственном развитии и необходимости воспитания здоровой личности стали общепризнанными. Вот почему необходимым условием достижения цели, а значит и успеха, является внешне задаваемая деятельность, которая обеспечит активизацию внутреннего потенциала каждого ребенка, целенаправленное переструктурирование внутренней деятельности и формирование мотива этой деятельности.

Из сказанного следует, что необходимо создавать проблемные ситуации для возбуждения у детей внутренних противоречий и таким образом стимулировать их активность в деятельности. В результате переживания внутренних противоречий у личности формируются потребности, мотивы и установки как стимулы ее активной деятельности.

Как нам представляется, движущей силой активности и развития ребенка является интерес. Стимулирующая роль интереса заключается в том, что основанная на нем деятельность и достигаемые при этом результаты вызывают у ребенка чувство радости, эмоциональный подъем и удовлетворение, что и побуждает его к проявлению активности. Интерес играет чрезвычайно важную роль в когнитивном развитии и интеллектуальной деятельности индивида. Интеллектуальная активность ребенка направляется и поддерживается интересом. Он не может плодотворно заниматься предметом, которым не интересуется.

Наряду с интересом важной побудительной силой активности личности является мотив деятельности и поведения – «внутреннее побуждение к деятельности субъекта (личности, социальной группы, общности людей), связанное со стремлением удовлетворить определенные потребности». Таким образом, очевидно, что, только развивая потребностно-мотивационную сферу личности и создавая необходимые условия для формирования у нее здоровых потребностей, интересов и мотивов деятельности (поведения), представляется возможным стимулировать ее активность, развитие и становление.

Общеизвестно, что искусство, являясь формой художественно-эстетического освоения мира, не только является источником обогащения художест-

венной культуры ребенка, но и играет существенную роль в социокультурном становлении личности [1; 3].

По мнению М. С. Кагана, основными видами искусства, обеспечивающими художественно-эстетическое понимание мира, являются, литература, музыка и живопись. Они, с одной стороны, воздействуют на главные сферы психики ребенка (мысли, чувства, представления), а с другой, – ребенок овладевает тремя способами освоения мира (познанием, осмыслением, и преобразованием), обусловленными такими процессами, как мышление, переживание, воображение. Искусство стремится воплотить все эти три стороны духовной жизни человека, обеспечивая работу мысли словом, переживаний – музыкой, представлений – изобразительным искусством. Именно этот треугольник – литература, музыка, живопись – представляет системообразующий характер в общем контексте художественной культуры.

Все большее распространение в современном процессе воспитания приобретает метод так называемой педагогической арт-терапии. По нашему мнению, он выступает как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье средствами художественной деятельности, как отдельной личности, так и всего коллектива в целом.

Изучение научной литературы и собственный практический опыт убеждают в том, что арт-терапевтические методы позволяют: высвобождать потенциальные психические ресурсы; изменять психоэмоциональное состояние ребенка – успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать; формировать ценные практические художественные навыки; формировать положительную мотивацию к художественным видам деятельности; преодолевать барьеры в общении, способствовать развитию межличностных отношений; расширять кругозор; формировать нравственные и эстетические представления; повышать самооценку за счет самоактуализации; создавать эмоционально-благоприятную атмосферу, способствующую возникновению радостных эмоций, душевного благополучия; оставлять в памяти радостные волнующие воспоминания, будить интерес к окружающему, к искусству, к окружающим людям.

Таким образом, очевидно, что социокультурное становление личности невозможно без приобщения ребенка (независимо от уровня и проблем его развития) к опыту чувств предыдущих поколений, сконцентрированных и обобщенных в искусстве.

Категория «образ жизни» позволяет концептуально связать личность как субъект культуры с ее социокультурным окружением или, как нередко принято говорить, личность с обществом и культурой. Однако чтобы понять механизмы динамики такого рода связей, необходима более детальная проработка внутренней структуры этой категории с акцентом на личностной специфике субъекта. Личностная переменная позволяет в этом случае выделить аналитическую область, где легко прослеживается, каким образом индивидуальные побуждения, знания, навыки, привычки, способствуют

поддержанию или изменению отношений между людьми в процессах социального взаимодействия.

Специфика сегодняшней ситуации развития подростка отличается ценностно-смысловой размытостью социокультурного пространства. Кризисные явления в обществе вызвали рост кризисных процессов в подростковой среде, обусловили проявление деструктивных форм личностного развития и искаженного ценностного отношения к себе и к окружающему миру.

Как видим, педагогическое сопровождение процесса самосознания ребенка, формирования его конструктивных начал и позитивных ценностно-смысловых образований способствует развитию положительно направленной социальной активности личности подростка, утверждению себя в роли субъекта собственной жизни, приобретению опыта эффективных межличностных отношений, стрессоустойчивости, увеличению чувства ответственности за свое поведение, личностному росту и самореализации.

Исходя из вышесказанного, изучение динамики культуры состоит в рассмотрении социального взаимодействия с точки зрения сохранения или изменения его содержания и структур и выявлении способов фиксирования такого рода динамических культурных характеристик. Для решения этой задачи методологически важно выделить устойчивые конфигурации действий и обмена ими, имеющие символическое закрепление в культуре, служащие механизмами поддержания и социального коммуницирования социокультурных порядков в обществе. Если в рамках социологии такие порядки находят отражение в понятии «социальная структура», описывающем функциональные связи между группами и индивидами в повторяющихся социально значимых ситуациях, то в культурологии обычно обращаются к категориям «нормы» и «правила». Представления о формах существования подобных регулятивных образований и способах их обнаружения во многих случаях разноречивы. Однако есть некоторое общее согласие в научной среде относительно того, что эти образования придают определенность и социально значимый смысл обмену действиями и поведению людей в ситуациях взаимодействия. Иными словами, предполагается наличие определенных культурных кодов, которыми пользуются люди для организации совместной жизни и деятельности и которые могут быть выявлены исследователем. Если речь идет о необходимости представить личность субъекта в ситуациях социокультурного взаимодействия, такой подход связывается с концепциями «позиция», «статус», «роль», «идентичность».

Таким образом, в культуре выделяется определенное поле нормативных образований, закрепленных в кодифицирующих текстах, формулах речи, актах поведения, последовательностях действия. На этом уровне фиксируется тот факт, что люди упорядочивают ситуации взаимодействия на феноменальном уровне и имеют представления об этом порядке. В культурологии, социологии, социальной психологии описывающие личность понятия «позиция», «статус», «роль», «идентичность» объединяют в себе элементы

как феноменального, так и когнитивного, т. е. существующего на уровне представлений порядков.

Понятие «социальная позиция» обозначает определенную категорию культуры, с помощью которой люди выделяют себя и друг друга как некоторое множество, объединенное общим признаком или набором общих признаков. Такие культурно установленные позиции, как «молодежь», «этническое меньшинство», «бюрократический аппарат», «больные» и т. п., содержат указание на положение подобных множеств людей, их рассмотрение как членов общества, носителей культуры.

Категории такого рода выполняют в культуре важные функции, а именно: фиксируют социокультурную дифференциацию по различным основаниям, принятым в обществе как социально значимые; определяют характер соответствующих ситуаций социокультурного взаимодействия; с этими целями становятся предметом обязательного массового освоения.

Однако понятия «позиция» недостаточно, чтобы дифференцировать функции личности в культуре или в границах образа жизни, а также оценить место, занимаемое ею в обществе. Позиции можно упорядочить по шкалам, отражающим различия по степени социальных и культурных последствий действий и решений, осуществляемых в их рамках. Наиболее очевидные культурные проявления таких последствий можно наблюдать, обращаясь к понятиям взаимных прав и обязанностей, проявляющихся в стандартизированных ситуациях социального взаимодействия.

В приведенном определении предполагается, что понятие «позиция» включает в себя нормативный аспект. Поскольку аспект этот имеет важное не только познавательное, но и социальное значение, в науках об обществе и культуре принято конкретизировать нормативное представление о социальной позиции в понятии «статус». Это понятие обозначает фиксированные письменно, устно или в стереотипах поведения наборы прав и обязанностей, соответствующих определенным позициям, а также правила их культурно установленного распределения. В этом случае речь идет об уточнении социокультурной дифференциации не только по функциям, но и по внутренней организации их осуществления. Ведь в статусных отношениях фиксируются взаимные права и обязанности лиц, участвующих в устойчивых социально значимых формах взаимодействия, т. е. структурообразующие принципы таких форм. Кроме того, благодаря акценту на нормативных аспектах социальных отношений понятие помогает упорядочить членов общества в соответствии с иерархией прав и обязанностей в зависимости от объема, качества, силы социальных последствий их отправления.

Поскольку личность в каждой своей жизненной ситуации участвует в некоторой совокупности неоднородных социокультурных отношений, различны не только ее функции, но и положения, занимаемые ею в системах таких отношений. Иными словами, личность может иметь разный статус по разным позициям, к которым она одновременно принадлежит. Для ее образа жизни расхождение в статусе может иметь важные динамические

последствия. Так, если человек с высоким статусом в официальных кругах имеет низкий статус в семье или дружеском сообществе, у него возникает эмоциональное напряжение, требующее разрешения, т. е. определенных изменений в образе жизни.

Другая часть поведения может рассматриваться с позиций его внутренней организации, тех стандартизированных последовательностей действий, которых люди склонны придерживаться в целях экономии усилий. Такие правила принимаются индивидом по собственному выбору из альтернатив, культурно зафиксированных в рамках определенной роли. Так, в процессе обучения преподаватель может представить учебный материал в более простой или более сложной форме, с большей или меньшей степенью наглядности, преимущественно с фактологическим или теоретическим акцентом. Выход за рамки правил подобного рода в значительно большей степени контролируется самой личностью, а не ее окружением, чем в первом случае [3, с. 73].

При изучении общества понятие «личность» используется, главным образом, для исследования механизмов поддержания социальности. В этом контексте основное внимание уделяется поиску ответов на вопросы: как возможна совместная жизнь и деятельность людей? Каким образом происходит согласование индивидуальных интенций и действий? Что побуждает индивидов поддерживать такую согласованность? Личность в этом случае трактуется, прежде всего, как хранитель социальности.

Следует иметь в виду, что человек есть существо социальное и только в социуме может реализовать себя полностью как личность. Вследствие этого у него, как правило, формируется приоритет социальных (общественных) интересов над интересами личными. Социальные мотивы деятельности, социальные оценки зачастую имеют высший приоритет в системе ценностей человека. Это приводит к тому, что биологические потребности, в том числе, проблемы сохранения личного здоровья, могут не являться превалирующими в системе ценностей индивида.

Если обобщить обозначенные выше подходы, то можно заключить, что основная цель воспитания здоровой личности – уменьшение риска развития серьезных заболеваний, предупреждение преждевременной смертности, максимальное сохранение здоровья детей и подростков, сохранение здоровья трудоспособного населения и людей пожилого возраста, увеличение продолжительности жизни. Люди, ведущие здоровый образ жизни, служат хорошей ролевой моделью для детей и подростков. Следовательно, к факторам, влияющим на выбор здорового поведения, следует отнести как социально-экономические, так и индивидуальные факторы: информированность, мотивацию, ответственность за состояние здоровья, установку, ориентирующую на сохранение и укрепление здоровья, особенно на фоне отсутствия заболеваний.

Библиографический список

1. **Джерелиевская, И. К.** Человек в социокультурной реальности [Текст]: монография. / И. К. Джерелиевская. – М., 2007.

2. **Никифоров, Г. С.** Диагностика здоровья. Психологический практикум. [Текст] / Г. С. Никифоров. – СПб., 2007.

3. **Резник, Ю. М.** Личность и общество (опыт комплексного изучения) [Текст] / Ю. М. Резник // Личность, культура и общество. – 2000. – Вып. 3.

4. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. [Текст] / Н. К. Смирнов. – М., 2005.

5. **Мукатаева, Ж. М.** Морфо-функциональное развитие детей разных самототиков [Текст] / Ж. М. Мукатаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 402–412.

6. **Нефедкина, И. А.** Теоретические основы педагогической поддержки развития самовыражения старших дошкольников [Текст] / И. А. Нефедкина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 356–365.

7. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

8. **Щербаков, Е. П.** Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария [Текст] / Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 291–297.

9. **Быструшкин, С. К.** Влияние умственных и физических нагрузок и динамической релаксации на когнитивные функции детей в норме и при нарушениях интеллекта [Текст] / С. К. Быструшкин, Л. И. Афганас, Р. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 280–291.

10. **Сериков, С. Г.** Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе [Текст] / С. Г. Сериков, О. А. Клестова, М. Е. Коржова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 202–209.

11. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков с СДВГ [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–401.

12. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

13. **Ендропов, О. В.** Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека [Текст] / О. В. Ендропов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202.

14. **Минникаева, Н. В.** Стратегия оптимизации двигательного режима дня для детей старшего школьного возраста в ДОУ [Текст] / Н. В. Минникаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 310–316.

УДК 371.1:371.71

Жуков Олег Федорович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики физической культуры и спорта Ульяновского государственного университета, ofzhukov@mail.ru, г. Ульяновск

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Zhukov Oleg Fedorovich

Candidate of pedagogical science, senior lecturer Ulyanovsk State University, ofzhukov@mail.ru,Ulyanovsk

THE DIRECTION OF PROFESIONAL TRAINING OF A TEACHER FOR HEALTHKEEPING ACTIVITY

Вряд ли кто-то сегодня будет оспаривать то, что будущее нации, его благополучие, зависят от состояния здоровья детей. Тем не менее, многочисленные данные различных регионов страны выявили реально существующие тенденции к ухудшению здоровья, физического состояния детей в процессе обучения.

Способствует этому много факторов, среди которых возрастание интенсивности информационного потока, широкое внедрение технических средств и компьютерных технологий в учебный процесс. Среди них присутствует и фактор страха: в российских школах страх все еще остается ведущим мотивом учения у 55–58% детей и подростков. У школьников семи-девяти лет в 72% случаев присутствуют страхи, связанные со школой и обучением, а в 53% – с неуверенностью в отношениях с учителем [10].

Учение требует от школьников больших умственных, психо-эмоциональных и физических затрат, что негативно сказывается на физическом и психическом здоровье детей.

Современные исследования доказывают, что проблема здоровья подрастающего поколения выходят за границы здравоохранения.

Если ранее ухудшение здоровья детей в школьные годы рассматривалось, как результат неблагоприятного воздействия только социально-экономического и экологического факторов. Сейчас поднимается проблема отрицательного влияния на здоровье школьников педагогических факторов, то есть проблема сохранения и укрепления здоровья детей, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, переходит в педагогическую плоскость.

Большую часть своего времени сегодня дети проводят в школе. Это обусловлено экономической ситуацией в стране. Чтобы обеспечить семьи, родители все больше времени должны проводят на работе. Все больше функций по воспитанию детей ложится на школу. Именно это заставляет учительскую общественность принимать на себя ответственность за здоровье детей в плане

его сохранения, формирование личности, способной принимать ответственные решения в отношении собственного здоровья и здоровья других.

Рассуждая далее, мы задаемся вопросом: «Являясь образовательным учреждением, должна ли школа выполнять функции сохранения и укрепления здоровья»?

В. А. Сухомлинский писал: «Я не боюсь ещё и ещё раз повторить: забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависят их духовная жизнь и мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в сои силы. Если измерить мои заботы и тревоги о детях в течение первых четырех лет обучения, то добрая половина их – о здоровье» [14].

Роль учителя в сохранении здоровья школьников, по мнению ученого-гигиениста С. М. Громбаха велика: «Учитель многое может, и если все, что он может сделать для укрепления здоровья школьников, он осуществляет, дети вырастут такими, какими мы все хотим их видеть – хорошими, умными и здоровыми» [1].

Н. К. Смирнова отмечает следующие слова: «Неоспоримо, что основная задача школы – подготовить ребенка, подростка к самостоятельной жизни, дав ему для этого необходимое образование. Но может ли каждый профессионально подготовленный педагог, просто взрослый, ответственный человек бесстрастно относиться к неблагополучному состоянию здоровья своих воспитанников, его прогрессирующему ухудшению? Одним из ответов на этот, во многом риторический вопрос и стала востребованность учителями и руководителями образовательных учреждений здоровьесберегающих образовательных технологий» [11].

Таким образом, современный учитель, помимо предметной и дидактической подготовки должен владеть теоретико – методическими основами педагогической деятельности по укреплению и сохранению здоровья школьников в процессе обучения.

Анализ специальной литературы, посвященный роли и содержанию деятельности образовательного учреждения, педагогических работников в сохранении здоровья обучающихся, позволил выявить следующие основные подходы, которые должны освоить педагоги:

1. Создание здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного процесса.

2. Построение процесса обучения в соответствие с принципами гуманистического образования.

3. Формирование у школьников культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни.

4. Физкультурно-оздоровительная деятельность образовательного учреждения.

5. Профилактика, медицинские, психолого-педагогические динамические наблюдения за состоянием здоровья школьников.

Причем различные участники образовательного процесса решают при этом разные, специфические задачи в единой системе мероприятий здоровьесбережения.

Н. К. Смирнов говорит об условиях, которые являются основой здоровьесберегающего образования, указывая на ответственность (компетенции) администрации и учителей в создании этих условий.

Санитарно-гигиенические условия обучения (уровень шума, освещенности, температурный режим, подбор мебели, качество питьевой воды, состояние сантехнического оборудования, режим и качество питания и др.).

Учебно-организационные условия обучения (объем учебной нагрузки, ее соответствие возрастным и индивидуальным возможностям школьника, расписание уроков, распределение нагрузки по дням, неделям, в учебном году, организационно-педагогические условия проведения урока (плотность, чередование видов учебной деятельности, проведение физкультминуток, упражнений для зрения и т. п., объем физической нагрузки – по дням, за неделю, за месяц (на уроках физкультуры, на переменах, во внеучебное время), особенности устава школы и норм школьной жизни, медицинское и психологическое обеспечение школы, участие родителей учащихся в жизни школы, стиль управления администрации, характер отношений «по вертикали», психологический климат педагогического коллектива, характер отношений «по горизонтали», интегрированность школы в окружающий социум, влияние администрации района и других организаций на жизнь школы, наличие/отсутствие системы работы по формированию культуры здоровья и здорового образа жизни учащихся, позиция и уровень компетентности руководства по вопросам сохранения и укрепления здоровья учащихся).

Создание санитарно-гигиенических и учебно-организационных условия обучения в большей степени зависит от администрации образовательного учреждения [12].

Центральным звеном педагогического процесса является учитель.

Чаще всего здоровьесберегающая деятельность учителя ассоциируется с применением в процессе обучения здоровьесберегающих технологий.

Определить понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» представляется корректным, исходя из «родового» понятия «образовательные технологии». Если последние отвечают на вопрос «как учить?», то логичным окажется ответ: так, чтобы не наносить вред здоровью субъектов образовательного процесса – учащимся и учителям. Т. е. прилагательное «здоровьесберегающие» нужно рассматривать как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения [11].

Рассмотрим «здоровьесберегающую технологию» с позиций основных качеств современных педагогических технологий.

Структура «здоровьесберегающей педагогической технологии» состоит из: концептуальной основы; цели, содержания учебного материала; непосредственно технологического процесса (организация учебного процесса, методы, формы учебной деятельности учащихся, методы, формы работы учителя и диагностика результатов обучения).

Любая образовательная технология, претендующая на качественную оценку «здоровьесберегающая» должна базироваться на следующих **концептуальных основах:**

а) концептуальные основы природосообразного обучения (Я. А. Коменский, Ф. Вильгельм, А. Дистерверг, А. Б. Орлов, А. В. Мудрик и др.);

б) концепции гуманизации образовательной деятельности (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков); концепции оптимизации образовательного процесса (Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник и др.);

в) концепции индивидуализации обучения и диффренцированного подхода в обучении (Е. В. Бондаревская, Т. И. Кульпина, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. С. Шубинский, И. С. Якиманская, Е. С. Рабунский, И. Я. Унт, В. В. Фирсов, Ю. К. Бабанский и др.);

г) концептуальные подходы к валеологизации учебного процесса (Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, Л. Г. Татарникова, Н. К. Смирнов, Н. Н. Куинджи и др.);

д) антропологический подход в обучении (Н. А. Добролюбов, П. Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, В. А. Сухомлинский и др.);

е) закономерности лечебной педагогики (В. П. Кащенко, А. А. Дубровский, Е. А. Дегтерев, В. Е. Гурин, Е. М. Мастюкова);

ж) идеи педагогической физиологии (И. П. Павлов, К. Д. Ушинский, В. В. Давыдов, М. М. Безруких).

Содержание обучения (цель, содержание учебного материала).

Цель обучения – формирование знаний, умений и навыков, мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей детей, выработка и закрепление навыков самообразования без ущерба для их здоровья.

Содержание образования должно соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся.

Процессуальная часть здоровьесберегающей образовательной технологии.

Методы и формы организации деятельности учащихся на уроке:

1. На уроке рекомендуется применять от 4 до 7 видов учебной деятельности. Однообразность урока способствует утомлению школьников, и наоборот, частые смены одной деятельности другой требуют от учащихся дополнительных адаптационных усилий.

2. Целесообразно использовать методы, способствующие активизации инициативы и творческого самовыражения самих учащихся (свободная беседа, выбор действия, выбор способа взаимодействия, свобода творчества, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, и т. д.).

3. Учитель должен наблюдать за чередованием позы учащегося в соответствии с видом учебной работы.

4. Учитель должен применять на уроке физкультурно-оздоровительные мероприятия, способствующие предупреждению утомлению и поддержанию работоспособности (физкультурные паузы и минутки).

5. Учителю необходимо предусматривать в содержательной части урока вопросы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни.

6. Учитель должен мотивировать интерес учащихся к уроку.

7. На уроке должен присутствовать положительный психологический климат (эмоциональные разрядки, шутки, улыбки и т. д.).

8. Плотность урока, т. е. количество времени, затраченного учениками на учебную работу должна быть не менее 60% и не более 75–80%.

9. Учитель должен следить за моментом наступления утомления учащихся, снижением их учебной активности.

10. Учитель должен избегать быстрого темпа, «скомканности» урока, отсутствия времени на вопросы учащихся, быстрого, записывания домашнего задания; задержки учащихся в классе после звонка (на перемене).

Методы и формы работы учителя:

1. Учитель мобилизует учащихся на урок, создает положительный эмоциональный настрой и рабочую обстановку в классе, обеспечивает высокий уровень мотивации учебной деятельности учащихся в течение урока, создает благоприятный психологический климат.

2. В содержание учебного материала учитель включает вопросы, связанные со здоровьем.

3. Методы и формы обучения, используемые учителем, должны быть адекватны учебному содержанию, задачам этапа обучения, а также психофизиологическим и учебным возможностям учащихся.

4. Учитель должен оказывать дозированную помощь учащимся при затруднениях, создавать ситуацию успеха.

5. Учитель должен использовать приемы психоэмоциональной разрядки, снимать у учащихся зрительное утомление, мышечное напряжение.

6. Методы контроля и оценки знаний, учащихся должны способствовать сохранению их психического здоровья.

7. Учитель должен соблюдать гигиенические нормы и требования при организации урока (освещенность, проветривание, распределение учебного материала), использовать технические средства обучения в соответствии с гигиеническими требованиями.

8. Характер, объем и дифференцированность домашних заданий, задаваемых учителем должен соответствовать реальным учебным возможностям, индивидуальным особенностям и способностям учащихся [11; 12].

Диагностика учебного процесса.

Диагностика учебного процесса должна иметь здоровьесберегающий потенциал. На практике применяются такие формы оценивания деятельности учащихся, как «общественный договор» между учащимся и педагогом, папка достижений («портфолио») учащегося, проектная (индивидуальная и групповая) деятельность, критериальное оценивание, индивидуально-типологические нормативы (на уроках физической культуры) [2; 13].

Важной частью здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения является деятельность, направленная на обучение здоровью (культуре здоровья). Роль учителя в формировании культуры здоровья является определяющей. Она заключается, прежде всего, в формировании стойкой мотивации на здоровье, основам здорового образа жизни, культуры общения и межличностных отношений и т. д. Арсенал форм и средств, с помощью которых учитель может решать задачу формирования общей культуры и культуры здоровья школьника, включает все многообразие его профессиональной деятельности: учебную, внеклассную, внешкольную, работу с родителями.

Ряд авторов, учитывая актуальность существующих проблем по охране жизни и здоровья детей, а также потребность в научно-методическом обеспечении образования по программам обучения культуре здоровья, основам здорового образа жизни разработали образовательные программы, рекомендации по их интеграции в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений.

В 2005 г. в рамках проекта «Обучение здоровью в образовательных учреждениях Российской Федерации» была разработана программа «Обучение здоровью». В фокусе данной программы находятся проблемы формирования умения вести здоровый образ жизни. Обучение здоровью касается знаний, отношений, навыков и поддержки, в которой дети и подростки нуждаются для того, чтобы действовать в соответствии со здоровыми канонами, строить здоровые отношения, пользоваться необходимыми услугами и создавать здоровую среду обитания.

Программа представляет собой спланированные мероприятия для детей и подростков, осуществляемые специально подготовленными преподавателями с целью получения знаний о здоровье, формирования навыков здорового образа жизни и выработки позитивного отношения к здоровью и благополучию. Обучение здоровью охватывает широкий спектр областей, таких как эмоциональное и ментальное здоровье, правильное питание, профилактика употребления алкоголя и табака и других наркотических веществ, репродуктивное и сексуальное здоровье, предупреждение травматизма, и другие темы с учетом аспектов прав человека и половых различий,

как наиболее важных основополагающих и пронизывающих все обучение принципов [9].

По нашему мнению целью программ «Обучение культуре здоровья» должны стать знания, умения и навыки, которые помогут им осуществлять ответственное поведение в отношении собственного здоровья и личного благополучия в течение всей жизни.

Программы могут реализовываться в рамках национально-регионального, школьного компонентов базисного учебного плана, а также чрез систему внеклассной работы образовательного учреждения [2; 7].

Хорошо известно, что значение физической культуры в школьный период жизни человека заключается в создании фундамента для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков. Все это приводит к возникновению объективных предпосылок для гармонического развития личности. Полноценное развитие детей школьного возраста без активных физкультурных занятий практически невозможно. Выявлено, что дефицит двигательной активности серьезно ухудшает здоровье растущего организма, ослабляет его защитные силы, не обеспечивает полноценное физическое развитие.

Кроме того, спортивная деятельность служит инструментом профилактики ассоциального поведения и организации досуга.

Поэтому мы рассматриваем физкультурно-оздоровительную деятельность образовательного учреждения как мощный фактор формирования здоровья школьника и роль педагогических работников, в частности учителя физической культуры, в этом направлении актуальна.

Деятельность учителя физической культуры заключается в: полноценной и эффективной работе с учащимися всех групп здоровья на уроках физической культуры; организации динамических перемен, физкультурных пауз на уроках, способствующих эмоциональной разгрузке, повышению учебной работоспособности; создании условий для работы спортивных секций по видам спорта; регулярном проведении спортивно-оздоровительных мероприятий (дней здоровья, соревнования, спортивных праздников).

Правильно организованная физкультурно-оздоровительная работа может стать основой рациональной организации двигательного режима школьников, способствовать нормальному физическому развитию и двигательной подготовленности учащихся всех возрастов, позволит повысить адаптивные возможности организма, а значит, станет средством сохранения и укрепления здоровья [5].

Профилактика, медицинские, психолого-педагогические динамические наблюдения за состоянием здоровья школьников являются важной частью здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения. В этой деятельности участвуют медицинские работники, школьные психологи, учителя.

Деятельность в этом направлении включает в себя:

– использование рекомендованных и утвержденных методов профилактики заболеваний, не требующих постоянного наблюдения врача (витаминизация, профилактика нарушений осанки, профилактика нарушений зрения т. п.);

– регулярный анализ и обсуждение на педсоветах данных о состоянии здоровья школьников, доступность сведений для каждого педагога;

– регулярный анализ результатов динамических наблюдений за состоянием здоровья и их обсуждение с педагогами, родителями, введение карты здоровья класса (школы), что позволит наглядно увидеть рост заболеваемости, проанализировать причины и своевременно принять необходимые меры;

– создание системы комплексной педагогической, психологической и социальной помощи детям со школьными проблемами;

– привлечение медицинских работников к реализации всех компонентов работы по сохранению и укреплению здоровья школьников, просвещении, педагогов и родителей [6].

Эффективная работа по здоровьесбережению предполагает создание в образовательном учреждении организационной структуры, которая курирует данный вид деятельности.

В методическом пособии «Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях» рассматривается модель школьной службы здоровья в Ульяновской области, ее структура и функциональные обязанности специалистов, входящих в нее (руководитель структурного подразделения, медицинский работник, руководители методических объединений, психолог, социальный педагог) [4].

Таким образом, работа по сохранению и укреплению здоровья школьников в процессе учебно-воспитательной деятельности является непосредственной обязанностью образовательного учреждения.

Участники образовательного процесса (администрация школ, учителя, психологи, социальные работники) должны решать при этом разные, специфические задачи в единой системе мероприятий по здоровьесбережению.

Главными задачами школьной администрации является создание здоровьесберегающих санитарно-гигиенических учебно-организационных условий обучения, обеспечение повышения квалификации педагогов по вопросам здоровьесбережения, мониторирование уровня здоровья школьников и условий обучения.

Задачами учителей являются: выбор адекватных средств и методов обучения и воспитания; осуществление индивидуального подхода к обучению и воспитанию; создание эффективного психологического климата; обучение детей культуре здоровья; применение в процессе обучения здоровьесберегающих образовательных и физкультурно-оздоровительных технологий.

К сожалению, в настоящее время наблюдается противоречие между требованиями общества к воспитанию здорового подрастающего поколения, уровнем подготовки педагогов к данному виду деятельности.

Нами было проведено тестирование уровня знаний учителей школ г. Ульяновска, связанных с гигиеной и охраной здоровья школьников в образовательных учреждениях. В анкету, разработанную специалистами научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук, НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова и Российской ассоциации общественного здоровья были включены 80 вопросов по санитарно – гигиеническому, учебно-организационному и психолого-педагогическому обеспечению учебно-воспитательного процесса. В анкетировании приняло участие 42 педагога общеобразовательных школ.

Для оценки уровня знаний мы использовали рекомендации классической теории тестов. Неудовлетворительная оценка выполнения теста выставлялась в случае правильного ответа менее 25% тестовых заданий. Диапазоны, соответствующие оценкам «3», «4», «5» также соответствуют по 25% правильных ответов.

Были получены следующие результаты: у 28 учителей, что составляет 66,6%, количество правильных ответов составило от 25 до 40 и соответствует оценке «удовлетворительно»; у 12 (28,6%) педагогов количество правильных ответов было от 44 до 59 и оценка соответственно – «хорошо»; лишь 3 учителя правильно ответили на вопросы, количество которых позволило получить им оценку «отлично».

Нам наш взгляд, это свидетельствует о недостаточной подготовке большинства педагогов по вопросам охраны и укрепления здоровья школьников.

Перечисленные в данной статье направления здоровьесберегающей педагогической деятельности, подготовка к ней учителей помогут переломить тенденцию к снижению уровня здоровья подрастающего поколения, превратят «здоровьеразрушающую» систему общего образования в «здоровьесберегающую».

Библиографический список

1. **Громбах, С. М.** Школа и психическое здоровье учащихся [Текст] / С. М. Громбах. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.

2. **Жуков, О. Ф.** Обучения культуре здоровья в образовательных учреждениях [Текст] / О. Ф. Жуков // Актуальные проблемы модернизации образования в области физической культуры: Материалы всероссийской научно-практической конференции 7 декабря 2007 года / Под общ. ред. Ю. А. Гордеева. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2007. – С. 64–69.

3. **Закон РФ** «Об образовании». – М.: Омега – Л, 2005. – 45 с.

4. **Левушкин, С. П.** Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях [Текст]: методическое пособие / С. П. Левушкин, О. Ф. Жуков, С. Н. Блинков. – Ульяновск: УлГУ, 2004. – 207 с.

5. **Методические** рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под редакцией М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М.: Триада-Фарм, 2002. – 114 с.

6. **Организация** и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений. Руководство для работников системы общего образования / Под редакцией М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М.: Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. – 380 с.

7. **Павлова, М.** Методические рекомендации по интеграции программы «Основы здорового образа жизни» в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения: [Электронный ресурс] / М. Павлова. – Саратов: Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2003. – Режим доступа: // http:// www.health.best-host.ru/. – Загл. с экрана.

8. **Постановление** Правительства РФ от 19 марта 2001 г. N 196 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении» [Электронный ресурс]. – М.: Российский общеобразовательный портал. – Режим доступа: // http:// www.school.edu.ru/ свободный. – Загл. с экрана.

9. **Программа** «Обучение здоровью» для 1–11 классов/ под общ. ред. Л. Ф. Шатохиной. – М., 2005. – 47 с.

10. **Сихвола, С.** Здоровые дети – здоровая нация [Текст] / С. Сихвола // Информационный бюллетень Проект «Обучение здоровью в образовательных учреждениях РФ, 2004. – № 4. – 2 с.

11. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст] / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.

12. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 302 с.

13. **Ступницкая, М. А** Объективные оценки не вызывают стресс [Текст] / М. А. Ступницкая, А. В. Белов, В. А. Родионов // Здоровье детей, 2003. – № 23. – С. 18–19.

14. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

15. **Федеральный** Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». – М.: Омега – Л, 2008. – 24 с.

16. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

17. **Петрова, Т. В.** Система возложенных причин негативных последствий в половом воспитании младших школьников [Текст] / Т. В. Петрова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 259–270.

18. **Ендропов, О. В.** Современные проблемы наследственности и двигательные возможности человека [Текст] / О. В. Ендропов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 209–215.

19. **Эрюков, В. В.** Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности [Текст] / В. В. Эрюков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 141–149.

20. **Сенько, Ю. В.** Технология профессионального образования в герменевтическом круге [Текст] / Ю. В. Сенько // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 69–84.

21. **Минникаева, Н. В.** Стратегия оптимизации двигательного режима дня для детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Минникаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 310–316.

22. **Нарзулаев, С. Б.** Методы обучения инвалидов и лиц с нарушением здоровья двигательным действиям и формирование двигательных навыков [Текст] / С. Б. Нарзулаев, М. Б. Мингасаев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 316–323.

23. **Сериков, С. Г.** Концептуальные подходы к обеспечению сочетания умственных и физических нагрузок учащихся в здоровьесберегающем образовательном процессе [Текст] / С. Г. Сериков, О. А. Клестова, М. Е. Коржова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 202–209.

24. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков с СДВГ [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–401.

25. **Чекрякова, С. В.** Взаимосвязь самооценки часто болеющего ребенка дошкольного возраста и родительского отношения к нему [Текст] / С. В. Чекрякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 401–409.

УДК 372.22

Красилов Владимир Маркович

Соискатель кафедры психолого-физиологических основ физической культуры ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», krasilov50@mail.ru, krasilov28@pochta.ru, Бийск

О СУЩНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

Krasilov Vladimir Markovich

Post-graduate at the chair of Psychological and Physiological Foundations of Physical Training, the Kuzbass State Pedagogical Academy, krasilov50@mail.ru, krasilov28@pochta.ru, Biisk

THE ESSENCE OF HEALTHSAVING APPROACH IN PEDAGOGY

Педагогика как наука имеет поступательное развитие, что открывает большие возможности в поиске новых средств, форм и методов обучения и воспитания. В ней постоянно появляются новые подходы и взгляды к организации процесса обучения и воспитания. Попытки внедрить методологическое знание в ту или иную предметную область делают объект и предмет педагогики открытым к новациям, способствуют смене базовых представлений и постулатов, привнесению методов исследования и онтологии извне [1].

Педагогическая наука не может игнорировать этот вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие [2]. Педагогическая наука, реагируя на все изменения социальных условий и требований, создает все новые и новые подходы и формы. В связи с этим актуализируется необходимость выработки определенного отношения к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работе «на стыке» с ними, на что указывает Д. И. Фельдштейн [2, с. 12].

Сказанное в полной мере относится и к здоровьесбережению. Мы согласны с Д. С. Сомовым, утверждающим, что для успешной реализации здоровьесбережения в образовательном учреждении необходимо обосновать методологические подходы и педагогические принципы, логику и содержание выделенных механизмов, поскольку здоровьесбережение может быть продуктивным только при строго определенном комплексе содержательных условий и учебно-диагностирующих мероприятий и дисциплин, позволяющих четко и грамотно подойти к решению поставленных задач [3].

В связи с этим необходимо определить некоторый общий (универсальный) способ (совокупность способов, приемов) организации здоровьесбережения, который позволит выявить закономерности и взаимосвязи разнообразных действий по сохранению и укреплению здоровья обучающихся с целью их более эффективного использования. В данном случае речь идет об определении педагогического подхода, являющегося, по мнению В. А. Сластенина, специфическим относительно самостоятельным принципом конкретно-научной методологии педагогической науки и соответственно обслуживаемой практики [4].

По определению И. А. Зимней, категория «подход к обучению» – это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) это глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и субъекты педагогического взаимодействия; в) подход как категория шире понятия стратегия обучения – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы [5]. В контексте нашего исследования, подход – это способ организации здоровьесберегающего образовательного процесса, включающий компоненты, принципы, субъекты, методы, приемы и формы здоровьесбережения. Такой подход является не столько методом решения задач, сколько методом постановки задач [6].

В современной педагогике выделяется множество различных подходов: аксиологический, антропологический, герменевтический, деятельностный, диалогический, интегративный, компетентностный, личностный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, синергетический, системный, технологический, цивилизационный, которые и представляют ее методологические принципы. Для достижения целей здоровьесбережения учеными и педагогами-практиками чаще всего используются антропологический, гуманистический, личностный (личностно-ориентированный и

личностно-деятельностный), комплексный и системный подходы, рассмотрение которых поможет в дальнейшем научно обосновать наиболее эффективные пути воздействия на здоровье обучающихся в системе начального профессионального образования.

Антропологический подход направляет внимание педагогов на природный фонд человека, рассматривая его как дар, когда личность воспринимается как ценность, а образовательный процесс – как сберегающая ее деятельность. Суть антропологического подхода – обеспечение индивидуализации воспитательного процесса, развития интеллектуальной и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии, тела и духа; развертывания личностной индивидуальности всех его участников [7].

Гуманистический подход проник в педагогику из гуманистической психологии – одного из ведущих направлений современной западной психологии, в центре внимания которой находится понятие становления личности как уникальной целостной системы, представляющей собой не нечто данное заранее, а открытую возможность самоактуализации [8]. Признавая личность и развитие ее сущностных сил в качестве ведущей ценности, современное образование ищет продуктивные средства осуществления гуманистической парадигмы, создания принципиально новой образовательной системы в контексте здравотворчества, здоровьесберегающего типа образования [9].

Личностный подход означает ориентацию при осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение.

Главной отличительной особенностью *комплексного подхода* является приоритет здоровья, т. е. грамотная забота о здоровье как обязательное условие образовательного процесса, что определяет последовательное формирование здоровьесберегающего образовательного пространства, в котором все педагоги, специалисты, учащиеся, их родители согласованно решают общие задачи, связанные с заботой о здоровье, и принимают на себя солидарную ответственность за достигаемые результаты.

Системный подход в организации здоровьесбережения обусловлен потребностью в глубоком, многоуровневом и многомерном анализе учебного процесса и его влияние на здоровье учащихся [10]. Система здоровьесберегающей деятельности в образовательном учреждении представляет собой совокупность организационно-функциональных и психолого-педагогических действий, форм, методов, приемов, операций, процедур, образовательно-воспитательных средств, обеспечивающих практико-ориентированное погружение обучающихся в специально созданную среду.

Каждый из рассмотренных подходов к организации здоровьесберегающего обучения нашел подтверждение своей эффективности в практической деятельности образовательных учреждений. Вместе с тем, перечисленные

подходы имеют свои недостатки и ограничения, которые могут быть преодолены лишь при условии интеграции различных подходов. В связи с этим считаем необходимым дать обоснование более универсальному научному подходу к образованию, который можно назвать здоровьесберегающим. Мы ориентируемся на мнение Н. К. Смирнова, что только при условии интеграции разных подходов в одно целое, взаимосогласованной работе по комплексной программе педагогов, психологов, врачей, физиологов можно рассчитывать на формирование того, что мы называем здоровьесберегающим образовательным пространством, реализующим на практике идеи и принципы здоровьесберегающей педагогики [11].

В своей работе мы не претендуем на новизну понятия «здоровьесберегающий подход в образовании», т. к. оно достаточно давно появилось в психолого-педагогической литературе, а сам подход предполагает использование в значительной степени лечебно-профилактической составляющей здоровьесберегающей деятельности, тогда как педагогическая ее составляющая остается на заднем плане.

Актуальность создания концепции здоровьесберегающего подхода и реализации на практике обусловлена и требованиями модернизации образования, и обоснованием теоретических предпосылок накопленного опыта здоровьесберегающей деятельности, направленной на создание здоровых образовательных систем; фундаментальными исследованиями механизмов адаптации личности к ситуации обучения, физиологических закономерностей учебной деятельности, психофизических возможностей обучающихся (А. В. Басов, З. Т. Бикбулатов, И. И. Брехман, Э. Р. Вайнер, А. Г. Гостев, Э. М. Казин, В. В. Колбанов, И. Л. Левина, С. Г. Сериков, Н. К. Смирнов, Г. А. Сулкарнаева, Л. Ф. Тихомирова и др.).

Прежде, чем дать развернутое определение понятия «здоровьесберегающий подход», обратимся к содержанию понятий «здоровье», «здоровьесберегающая (-ий, -ие)» и «научный подход в образовании».

Исключительная многозначность понятия «здоровье» проявляется в существовании более 300 его определений, которые значительно расходятся в разное время и в разных культурах. Р. Андерсон (1984) выделяет несколько вариантов его дефиниций: как результат или исход определенной деятельности; как способность достигать предпочтительные цели или выполнять определенные функции; как процесс, в котором здоровье предстает в качестве динамического постоянно изменяющегося феномена; как нечто переживаемое индивидом; как атрибут индивида или как характеристика целостной личности [Цит. по: 12].

В валеологической литературе здоровье чаще понимается именно как результат (исход, продукт) множества взаимосвязанных, взаимодействующих физических, социальных и психологических факторов (действий, операций, деятельностей); как многомерное динамическое состояние организма, содержащее такие компоненты, как физическое, психическое, соци-

альное здоровье; как способность к адаптации к условиям образовательного пространства.

В рамках нашего исследования в качестве рабочего используем следующее определение: ***здоровье*** – это *сложносоставное динамическое состояние организма обучающихся, являющееся результатом комплекса педагогических, психологических, лечебных, профилактических, коррекционных и иных воздействий, реализуемых в процессе здоровьесберегающей образовательной деятельности*. При этом мы учитываем такие составляющие здоровья, как: биологическую (наследственность, конституциональная предрасположенность, анатомо-физиологические особенности), социальную (макро-, мезо- и микросреда среда обитания, состав семьи и характер семейного воспитания, особенности ближайшего социального окружения), личностную (темперамент, характер, ценностные ориентации, установки и отношения) составляющие.

По мнению Н. К. Смирнова, понятие «здоровьесберегающая», как прилагательное, относится к качественной характеристике любой образовательной системы, показывающей, насколько при реализации данной педагогической системы решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов. В то же время оно определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели образовательной системы, и, таким образом, фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности [11]. В таком понимании понятие «здоровьесберегающий (-ая, -ие) используется и в нашей работе.

Научный подход в образовании – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5]. Подход выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний [13], означает особый угол зрения на объект исследования [14] и определяется аксиоматическими и целевыми установками, с которыми исследователь приступает к взаимодействию с выделенным объектом [1].

В контексте нашего исследования ***здоровьесберегающий подход*** – *это общий (универсальный) способ организации здоровьесберегающего образовательного процесса, включающий компоненты, субъекты, принципы, методы, приемы и способы здоровьесбережения.*

Особенности здоровьесберегающего подхода в образовании:

– Цель (смысл) здоровьесберегающего образования заключается в развитии у обучаемых способности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе приоритета ценности здоровья своего собственного и окружающих людей, с использованием опыта сохранения и развития здоровья, полученного в процессе обучения и воспитания.

– Содержание здоровьесберегающего образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных,

мировоззренческих, нравственных, политических, бытовых, житейских и иных проблем на основе приоритета ценности здоровья.

– Специфика организации здоровьесберегающего образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых культуры здоровья, «здоровых» стратегий решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

– Оценка результатов здоровьесберегающей образовательной деятельности основывается на анализе соотношения уровней образованности и здоровья на каждом этапе обучения.

Здоровьесберегающий подход предполагает особую структуру межличностного взаимодействия «обучаемый – обучающий», в основу которого положены субъект-субъектные отношения, связанные совместным поиском «здорового» решения различных проблем, и который обеспечивает приоритет ценности здоровья обучаемого, способствует развитию задатков, направленности, опыта, индивидуально-психологических и личностных особенностей обучающегося.

Смысл здоровьесберегающей деятельности, ее соотношение с другими деятельностями в рамках образовательно-воспитательного процесса, иерархия ценностей и приоритетов, развитие рефлексии здоровья как субъективного образования, наличие личностной позиции относительно здоровья и т. д. – являются главными ориентирами образовательного процесса здоровьесберегающей направленности.

Методологическое назначение здоровьесберегающего подхода в образовании мы видим в обосновании теоретических предпосылок для реализации обучающих, развивающих, воспитывающих функций образовательного процесса с позиции приоритета ценности здоровья, в определении соответствующих целевых, содержательных и процессуальных характеристик всей системы образования. Образование, ориентированное на сохранение, формирование и укрепление здоровья обучаемого, расценивается как особый вид образования, конечной целью которого является здоровая личность и способность ею быть: выбирать правильные жизненные смыслы и принципы; отвечать за последствия своего поведения; быть самостоятельным, ответственным, инициативным и творческим в преодолении жизненных трудностей; владеть способами сохранения здоровья, строить свою жизнь в соответствии с возможностями своего здоровья.

Рассмотрим принципы, реализуемые при использовании здоровьесберегающем подхода. Вслед за М. В. Викулиной, определим комплекс общих принципов, определяющих современную образовательную парадигму [6], чтобы затем выделить из них специфические принципы, значимые с позиций здоровьесбережения. К общим принципам относят:

– принципы демократизации и гуманизации при организации образовательного процесса;

– принцип гуманитаризации, индивидуализации и дифференциации;

– систематизирующий принцип фундаментальности и универсальности содержания образования;

– вариантности содержательного компонента;

– принцип развивающего обучения;

– принцип личностного авансирования;

– принцип антропо-синергетического взаимодействия.

Среди большого числа специфических принципов, на которых строится здоровьесберегающее обучение, для нас наиболее важными представляются следующие:

1. Принцип системности, систематичности и непрерывности, который рассматривает здоровьесберегающую деятельность образовательного учреждения как систему мероприятий, связанных единой целью, пронизывающую деятельность всего образовательного учреждения, начинающуюся до поступления обучающегося в училище и не заканчивающуюся после завершения обучения.

2. Принцип комплексности и междисциплинарности, который предполагает согласованное партнерское взаимодействие органов управления образованием, здравоохранением, социальной защиты населения, внутренних дел; местного самоуправления, церкви, СМИ; совместную работу воспитателей, педагогов, психологов, наркологов, социальных работников; тесное сотрудничество администрации и специалистов образовательных учреждений и семьи. Только тесное, согласованное взаимодействие представителей различных структур, служб и ведомств, их активное сотрудничество с семьей является условием достижения намеченных результатов здоровьесберегающих программ. Здесь мы солидарны с мнением Н. К. Смирнова, что взаимопонимание между специалистами, занимающимися проблемами здоровья детей должно быть таким, чтобы они составляли единую команду, понимая друг друга с полуслова, и с мнением Т. Ю. Щипковой, что крайне важно преодоление отчужденности педагогического коллектива, обучаемых и их родителей от образовательного процесса, активное вовлечение их всех в проектирование «здоровой атмосферы», позволяющей воспитывать здоровое поколение [11; 14].

3. Принцип приоритета обучающих программ и позитивных воздействий, предполагающий использование активных методов обучения стратегиям «здорового» поведения, культуре здоровья, способам сохранения здоровья, вовлекающий обучаемых в процесс здоровьесбережения, преобладание положительных подкреплений над негативными (запретами, порицаниями). Суть этого принципа состоит в такой организации здоровьесберегающей деятельности обучаемых, при которой формирование представлений о здоровье, культуры здоровья и здорового образа жизни, стратегий «здорового» поведения происходит на основе самостоятельного анализа конкретных явлений, предметов, процессов, связанных со здоровьем и нездоровьем.

4. Принцип формирования ответственности обучающихся за свое здоровье, свое поведение и свою жизнь. Игнорирование этого принципа делает

обучаемого лишь пассивным субъектом воздействия, которому он, в силу возрастных особенностей, склонен оказывать сопротивление. Кроме того, отсутствие у подростка чувства такой ответственности, по сути, сводит на нет все усилия по формированию культуры здоровья, так как не обеспечивает необходимых психологических предпосылок для реализации знаний, умений, навыков в ситуации, требующей принятия решений, связанных со здоровьем.

5. Принцип аксиологичности (ценностной ориентации), который подразумевает, с одной стороны, формирование у обучающихся представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе жизни, уважения к людям, государству, окружающей среде и других, являющимися ориентирами и регуляторами поведения; с другой стороны, предусматривает ценностное отношение к обучаемым. Из ценностного отношения к подростку вырастает понимание цели здоровьесберегающего образования – развить в человеке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления здоровой, ответственной и самостоятельной личности, для конструктивного взаимодействия с людьми, природой, культурой и цивилизацией.

6. Принцип постоянной и объективной оценки результатов здоровьесберегающей деятельности, обеспечивающий продуктивный контроль, поиск способов управления и коррекцию допущенных ошибок. Контроль, основанный на получении обратной связи, должен включать все происходящее в образовательном учреждении – от разработки планов, программ до проверки их выполнения, включая проведение занятий, перемен, организацию внеурочной деятельности обучающихся, подготовку педагогических кадров, работу с родителями и др. Это необходимо для оценки влияния на психофизиологическое состояние и здоровье обучаемых.

Как общие, так и специфические принципы здоровьесберегающей образовательной деятельности реализуются только с позиций легитимности, предусматривающей создание необходимой нормативно-правовой базы лечебной, профилактической, коррекционной деятельности, нормативных актов о правах и обязанностях лиц, которые в пределах своей компетенции и статуса обязаны заниматься профилактикой, правах и обязанностях молодежи, когда по отношению к ним осуществляются активные мероприятия [15]. Правовые границы здоровьесберегающей деятельности, особенно в области профилактики аддиктивного и противоправного поведения, предусматривают действия, не превышающие установленные в законе полномочия органа или лиц, осуществляющих профилактические меры, не нарушающие права несовершеннолетнего как гражданина и члена общества.

Итак, представляя сущность здоровьесберегающего подхода в образовании, мы показали цель и особенности образовательной деятельности с позиций здоровьесбережения, методологическое назначение здоровьесберегающего подхода и реализуемые с его позиции общие и специфические принципы обучения. Здоровьесберегающий подход не является альтернати-

вой всем другим педагогическим системам и подходам. Его главная отличительная особенность – приоритет здоровья, т. е. грамотная забота о здоровье как обязательное условие образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Крупник, С. А.** Методологические подходы к предмету педагогики. [Электронный ресурс] / С. А. Крупник. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfu /ll&id=1191498883&archive=&start_from=&ucat=&

2. **Фельдштейн, Д. И.** Научные кадры образовательной системы: пути повышения качества диссертационных исследований [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Народное образование. – 2008. – № 8 – С. 11–19.

3. **Сомов, Д. С.** Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного вуза: автореф. дис ... д-ра. пед. наук.: 13.00.01 [Текст] / Д. С. Сомов. – Ставрополь, 2007. – 37 с.

4. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мишенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.

5. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Д.: Изд-во Феникс, 1997. – 480 с.

6. **Викулина, М. А.** Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации [Текст]: учебное пособие. / М. А. Викулина. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 296 с.

7. **Максакова, В. И.** Педагогическая антропология [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

8. **Словарь** практического психолога [Текст] / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.

9. **Халилов, А. М.** Педагогические условия формирования здоровьесберегающих технологий образования в образовательном учреждении [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук.: 13.00.01 / А. М. Халилов. – Карачаевск, 2004. – 22 с.

10. **Тихомирова, Л. Ф.** Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики [Текст]: дис ... д-ра. пед. наук.: 13.00.01. / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004 – 339 с.

11. **Смирнов, Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе и дома [Текст] / Н. К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

12. **Кузнецова, А. Г.** Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике [Текст]: монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

13. **Педагогика** и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

14. **Щипкова, Т. Ю.** Организационно-педагогические основы формирования здоровьесберегающей среды в общеобразовательных учреждениях в условиях обновления содержания российского образования [Текст]: дис … д-ра. пед. наук. 13.00.01. / Т. Ю. Щипкова. – М., 2001. – 163 с.

15. **Визер, В. Г.** Здоровьесберегающие образовательные технологии [Текст] / В. Г. Визер, Г. М. Калинина, В. М.Красилов. – Бийск, 2005. – 137 с.

16. **Кожевникова, О. А.** Рефлексия и идентичность как психологические условия адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в социуме [Текст] / О. А. Кожевникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 184–192.

17. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–148.

18. **Мукатаева, Ж. М.** Морфо-функциональное развитие детей разных самототиков [Текст] / Ж. М. Мукатаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 402–412.

19. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

20. **Щербаков, Е. П.** Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария [Текст] / Е. П. Щербаков, С. В. Ветренко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 291–297.

21. **Быструшкин, С. К.** Влияние умственных и физических нагрузок и динамической релаксации на когнитивные функции детей в норме и при нарушениях интеллекта [Текст] / С. К. Быструшкин, Л. И. Афганас, Р. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 280–291.

22. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–101.

23. **Ильязова, М. Д.** Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–78.

24. **Эрюков, В. В.** Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности [Текст] / В. В. Эрюков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 141–149.

25. **Сластенин, В. А.** Готовность педагога к инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 42–49.

26. **Данилова, О. Ю.** Проблема формирования эмоционального благополучия личности в психологической науке и ее взаимосвязь с индивидуально-типологическими особенностями человека [Текст] / О. Ю. Данилова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 192–202.

УДК 796.011.1

Новичкова Наталья Геннадьевна
Преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания Челябинского государственного университетеа физической культуры, novichkova.82@mail.ru, Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Novichkova Natalya Gennadjevna
Lecturer of the Theory and Methods of Physical Education chair of the Ural State University of Physical Culture, novichkova.82@mail.ru, Chelyabinsk

ADDITION PE LESSON IN CORRECTION FON OF BEHAVIOUR PROBLEMS

Число подростков с отклонениями в поведении неуклонно возрастает, поэтому особенно необходима коррекционная работа на начальных этапах развития проблемного ребенка при проявлении первичных дефектов. Если же вовремя не организовать работу с такими детьми, то последуют вторичные отклонения, которые мешают социальной адаптации ребенка. В связи с этим в современной коррекционной педагогике утвердилось положение о необходимости раннего выявления отклонений в поведении и развитии детей и подростков, их правильной диагностике и оказания детям психолого-педагогической помощи.

При организации коррекционной работы подростки включаются в общественно полезную, трудовую, художественную, а также в спортивную деятельность. Коррекционная направленность занятий физической культурой состоит в том, что подросткам девиантного поведения предоставляется возможность удовлетворить свои интересы, реализовать свои потребности, проявить свои способности, оценить самого себя и быть оцененным другими в ходе участия в секционной работе, попытаться найти оптимальный вариант взаимоотношений со сверстниками и учителями и выбрать приемлемую форму поведения.

На основании исследования И. Э. Унт утверждал, что «формирование человека в процессе физического воспитания оказывается не просто специальным деянием, сопровождающим другие виды человеческих действий, оно понимается как его самообретение, самоопределение и самоизменение». Другими словами, как целеустремленная деятельность человека, направленная на себя ради своего развития [7, с. 48].

Самоопределение и самоизменение человека в процессе занятий физической культурой существенным образом зависят от возможности выбора условий, в которых они осуществляются. Чем более свободна физическая активность, тем богаче и ярче отражает она особенности действующего человека,

тем разнообразнее и эффективнее становятся способы этой деятельности, обусловливая новые этапы, новые процессы ее развития в то же время объективные закономерные связи, существующие между условиями физической активности, целью и средствами достижения, с одной стороны, а также объективные законы общественной жизни и природы – с другой, накладывают существенные ограничения на свободу выбора. В этой связи актуализируется роль общества и государства, которые только тогда станут свободными, когда все граждане смогут выбирать из ничем не ограничиваемого диапазона условия, цели и средства физической активности, и творить, создавать новые возможности [1; 6].

Физическая культура как одна из отраслей культуры воздействует непосредственно не на предметы внешней природы, а на жизненно важные качеств, свойства и способности самого человека, которые получены в виде задатков от природы, передаются по наследству и развиваются в течение жизни поколений под влиянием условий жизни, деятельности и воспитания.

Физическая культура является исторически изменяющейся особой структурной единицей человеческой жизнедеятельности. Понятие «физическая культура» в самом широком смысле этого слова есть обобщение, касающееся физических данных человека, его двигательных способностей, которые неотделимы от умственных. Это обобщение можно провести с разных точек зрения и дать различные определения понятию «физическая культура».

Как «часть общей культуры, совокупность достижений в деле создания и использования специальных средств физического совершенствования народа, сознательно организуемое и управляемое физическое развитие людей», рассматривает физическую культуру известный специалист в этой области Л. П. Матвеев [2, с. 107].

По мнению Н. И. Пономарева, физическая культура есть «социальная деятельность и ее результаты по созданию физической готовности людей к жизни» [3, с. 9].

Как в этих, так и в других определениях физической культуры в социальном аспекте подчеркиваются ее характеристики как общественного явления: отношение группы, общества в целом к физическим качествам и способностям; те знания, интересы, мотивы, потребности, на основе которых физические способности реализуются в определенной деятельности; средства, с помощью которых формируется вся эта подсистема личности человека; определенные идеалы, нормы, стандарты поведения, ценностные ориентации, на основе которых осуществляется этот процесс формирования; социальные отношения между людьми, складывающиеся в ходе реализации физических способностей людей и в процессе формирования указанной подсистемы личности.

Определение понятия «физическая культура» вылилось в разработку В. И. Столяровым целостной концепции физической культуры личности, в которой под физической культурой понимается такая сфера человеческой культуры, которая включает в себя социально сформированные физические способности человека, проявляемые им в определенной деятельности, и всю

ту социальную реальность, которая непосредственно обеспечивает их формирование, функционирование и развитие [5, с. 137].

При работе с подростками важно также выделить индивидуальную физическую культуру личности, которую можно охарактеризовать как: необходимость ведения здорового образа жизни, стремление к физическому совершенству на основе полученных знаний и умений, наличие установки на физическое самовоспитание. Основными средствами для подростков, занимающихся физической культурой, являются: занятия различными видами спорта и туризма, закаливание организма, соблюдение гигиенических требований труда и быта, овладение специальными знаниями и навыками в области использования физических упражнений, личной и общественной гигиены.

Физические упражнения могут рассматриваться и как жизненно необходимые ценности, и как духовные, эстетические ценности. Как жизненно необходимые ценности физические упражнения используются человеком для сохранения здоровья, физической кондиции, телесного совершенствования. Для подростков девиантного поведения, ценность физических упражнений в том, что они строят тело, совершенствуют физическую кондицию. Это – видимая сторона, и она должна быть использована педагогом как основа для формирования сознательного выбора подростком предпочтений к занятиям физической культурой.

Г. А. Степанова утверждает, что только небольшая часть подростков при занятиях физической культурой ориентируется на ее нравственные ценности (связь с формированием гражданской позиции, общественное признание). Большая же их часть видит в физической культуре элементы развлечения, эмоциональной разрядки, игры мускулов [4, с. 24].

В то же время важно отметить, что необходимость двигательной деятельности для детей и подростков определяется потребностью стимулирования развивающихся структур соматической и вегетативной систем организма. Физические упражнения как наиболее целесообразная, адекватная потребность в двигательной активности являются наиболее эффективным средством стимулирования интереса к систематическим занятиям физической культурой подростков с девиантным поведением. Использование средств физической культуры позволяет заполнить свободное время учащихся социально значимой деятельностью, которая способствует корректировке девиантного поведения подростков и положительно сказывается на преодолении трудновоспитуемости.

Для проведения нашего исследования мы привлекали подростков с девиантным поведением к систематическим занятиям физической культурой.

В группы подростков входили школьники 13–14 лет, не имевшие нарушений психо-неврологического статуса. Типичные формы девиантного поведения у подростков – это нарушение школьного режима, грубость, непослушание, неуважительное отношение к учителям, воспитателям. Неприятие общепринятых норм нравственного поведения принимало, в отдельных случаях, характер грубых нарушений, граничащих с наказуемыми, противоправными действиями (хулиганские выходки, вымогательство, кражи).

Экспериментальная группа подростков занималась по специальной программе. Программой предусматривались занятия спортивными играми, упражнениями с выраженной прикладной и оздоровительной направленностью, спортивные соревнования, физкультурно-массовые мероприятия, тематические физкультурно-массовые мероприятия и теоретические занятия, направленные на здоровый образ жизни. Каждое из предлагаемых подросткам мероприятий имело высокую эмоциональную нагрузку, что стимулировало интерес подростков к занятиям физической культурой.

В контрольной группе с подростками проводились обычные для общеобразовательных школ уроки физической культуры и спортивные мероприятия по плану спортивно-массовый работы.

Критерий физической подготовленности позволил характеризовать физические качества подростков и динамику их развития на протяжении исследования. За исходные были взяты результаты контрольных испытаний до эксперимента. Согласно этим данным, статистически достоверных различий показателей физической подготовленности между опытными группами не обнаружено.

После проведения эксперимента и повторного тестирования полученные результаты были подвержены математической обработке. Мы рассчитали средние арифметические результаты тестирования и оценок за их выполнение, определили стандартное отклонение и стандартную ошибку средних арифметических показателей. Для определения достоверности полученных результатов мы рассчитывали t - критерий Стьюдента. Но поскольку не все показатели носят достоверный характер, мы рассчитали темпы прироста показателей. Среднегрупповые показатели обеих групп до и после опытно-экспериментальной работы для наглядного сравнения мы представили в (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты тестирования опытных групп до и после эксперимента в беговых нормативах

Норматив	Бег 30м, сек		Челночный бег, сек		Бег 1000м, сек	
Группа	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
X_1+m	5,5±0,06	5,5±0,06	10,6±0,85	10,7±0,08	8,4±0,2	8,7±0,29
X_2+m	5,3±0,06	5,45±0,09	10,4±0,86	10,6±0,08	8,21±0,18	8,6±0,25
σ_1	0,29	0,31	0,408	0,37	0,95	0,84
σ_2	0,29	0,42	0,411	0,39	0,88	0,84
t	2,4> 0,05	0,75< 0,05	1,69< 0,05	0,91< 0,05	0,61< 0,05	0,33< 0,05
W	3,7%	1,5%	1,9%	0,94%	1,9%	1,5%

Среднегрупповые показатели в беге на 30метров в опытных группах до проведения опытно-экспериментальной работы (5,5 секунды) и стандартная ошибка среднего арифметического показателя (0,06) одинаковы. В экспериментальной группе среднегрупповой показатель улучшился на

0,2 секунды, что свидетельствует о достаточно хороших изменениях. Стандартная ошибка среднего арифметического осталась на прежнем уровне, в то время как в контрольной группе результат изменился, всего лишь на 0,05 секунд, а стандартная ошибка увеличилась до 0,09.

В челночном беге среднегрупповой показатель входного тестирования хуже в контрольной группе на 0,1 секунду, а стандартная ошибка меньше (0,08 против 0,85 в экспериментальной группе). Улучшение в экспериментальной группе в 2 раза выше (на 2 секунды против 1 секунды в контрольной группе). Стандартная ошибка, как в контрольной, так и в экспериментальной группе остались приблизительно на том же уровне.

В беге на 1000 метров среднегрупповой показатель входного тестирования лучше в экспериментальной группе на 0,3 секунды. Для такой дистанции это несущественное различие. Стандартная ошибка среднего арифметического показателя входного и итогового тестирования примерно на одном уровне. Изменения в показателях улучшились в экспериментальной группе.

Тем не менее, достоверность изменений в беговых нормативах мы наблюдаем в экспериментальной группе только в беге на 30 метров. Мы считаем, что это связано с тем, что данное упражнение наиболее легкое для данного возраста: во-первых, дистанция короткая, во-вторых, не требуется проявления координационных способностей как в челночном беге или должного уровня развития скоростной выносливости как в беге на 1000 метров.

Темпы прироста в беге на 30 метров самые высокие в беговых нормативах – 3,7%.

Таблица 2

Результаты тестирования опытных групп до и после эксперимента в скоростно-силовых нормативах

Тесты	Прыжок в длину с места, см		Поднимание туловища, к-во раз		Наклон вперед сидя, см		3 кувырка вперед, сек.	
Группа	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
X_1+m	161,7 ±3,3	160,2 ±2,51	43,8 ±0,84	42,6 ±0,82	8,7 ±0,55	9,4 ±0,51	4,31 ±0,06	4,39 ±0,055
X_2+m	168,8 ±2,7	166,9 ±2,16	46,5 ±0,85	44,2 ±0,73	11,3 ±0,63	10,8 ±0,61	4,21 ±0,04	4,36 ±0,054
σ_1	15,8	12,02	4,03	3,91	2,65	2,46	0,3	0,262
σ_2	12,8	10,34	4,08	3,52	3,01	2,92	0,21	0,259
t	2,07 > 0,05	1,17 <0,05	2,31 > 0,05	0,61 < 0,05	3,18 > 0,05	1,8 < 0,05	1,36 <0,05	0,4 < 0,05
W	4,3%	4,1%	5,98%	3,69%	26%	13,9%	2,3%	0,69%

Как видно из табл. 2 разница в показателях входного тестирования по данным нормативам небольшая, стандартная ошибка среднего арифметического в прыжке в длину в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, как до, так и после эксперимента. Достоверные изменения

(по t – критерию Стьюдента) мы наблюдаем в экспериментальной группе, что объясняется тем, что в экспериментальной группе занятия по физической культуре проводились по специальной программе. Однако темпы прироста в прыжках в длину незначительно различаются в опытных группах, тогда как во втором тесте (3 кувырка) прирост темпа показателей намного выше в экспериментальной группе (2,3% против 0,69%).

В поднимании туловища из положения – лежа на спине показатели входного и итогового контроля, как и темпы прироста выше в экспериментальной группе. Изменения, происшедшие в ходе эксперимента в экспериментальной группе являются достоверными.

В наклоне вперед из положения – сидя среднегрупповой показатель входного контроля выше в контрольной группе на 0,7 сантиметра, но в ходе опытно-экспериментальной работы по результатам итогового тестирования в экспериментальной группе показатель стал выше.

Темпы прироста соответственно выше в экспериментальной группе и носят достоверный характер. Более высокие темпы прироста в данном нормативе по сравнению с другими мы объясняем благоприятным периодом для развития подвижности в суставах позвоночника.

Таким образом, прирост в показателях физической подготовленности подростков экспериментальной группы, объясняется – эффективным воздействием тренировочных нагрузок, получаемых на дополнительных занятиях по физической культуре. Результаты исследования позволяют утверждать, что у подростков экспериментальной группы за период проведения педагогического эксперимента было сформировано положительное отношение к предмету физическая культура, характеризующиеся следующим: наличием у подростков экспериментальной группы достаточно высокого уровня физической подготовленности, который позволил им сравниться с нормативными требованиями учебной программы (за период эксперимента достоверные различия определены в уровне развития физических качеств: скоростных, скоростно-силовых, общей выносливости).

Библиографический список

1. **Бальсевич, В. К.** Физическая активность человека [Текст] / В. К. Бальсевич. – Киев: Здоровье, 1987. – 223 с.

2. **Матвеев, Л. П.** Очерки по теории физической культуры [Текст] / Л. П. Матвеев. – М.: Физическая культура и спорт, 1984. – 248 с.

3. **Пономарев, Н. И.** Социальные функции физической культуры и спорта [Текст] / Н. И. Пономарев. – М.: Физическая культура и спорт, 1974. – 223 с.

4. **Степанова, Г. А.** Воспитание интереса к физической культуре у школьников начальных классов [Текст]: учебно-методическое пособие / Г. А. Степанова. –

5. **Столяров, В. И.** Диалектика как логика и методология науки [Текст] / В. И. Столяров. – М.: Политиздат, 1975. – 203 с.

6. **Сухарев, А. Г.** Здоровье и физическое воспитание детей и подростков [Текст] / А. Г. Сухарев. – М.: Медицина, 1966. – 136 с.

7. **Унт, И. Э.** Индивидуализация учебных заведений и ее эффективность (на материалах 5–8 классов) [Текст]: дис ... д-ра. пед. наук./ И. Э. Унт. – Тарту. 1975. – 393 с.

8. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

9. **Эрюков, В. В.** Роль и место дидактических умений в структуре готовности учителя физической культуры к профессиональной творческой деятельности [Текст] / В. В. Эрюков // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 141–149.

10. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.

11. **Болотова, М. И.** Со-бытие как основа воспитательного пространства детско-взрослой общности [Текст] / М. И. Болотова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 318–327.

12. **Щуркова, Н. Е.** Психологические механизмы педагогики нежности [Текст] / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 191–204.

РАЗДЕЛ X
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 371

Слесарев Юрий Васильевич
Доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, член-корреспондент Международной академии по экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ), sekretar@pioo.tl.ru, Пенза

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ РУКОВОДСТВА (СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ) У СПЕЦИАЛИСТА-МЕНЕДЖЕРА

Slesarev Yuriy Vasilievitch
The senior lecturer of faculty of history and right of Penza state technological academy, corresponding member of the International academy on ecology and safety of ability to live (МАНЭБ), sekretar@pioo.tl.ru, Penza

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STYLES' RESEARCH/COMPONENT'S CONTENT/ FOR A MANAGER

Осуществляя профессиональную подготовку специалиста-менеджера в рамках гуманистической образовательной парадигмы особо уделяем внимание формированию психологически грамотной и зрелой личности, поскольку роль профессионала-менеджера определяется не только в правильности принятия необходимых производственных решений, но и в стилях руководства, от которых зависит нравственный климат трудового коллектива, его способность в сложных производственных и психологических условиях выполнять поставленные задачи.

Воспитание психологически грамотного менеджера задача сложная и во многом определяется структурой образовательного процесса, квалификацией преподавателя, уровнем формирования личностного мировоззрения, ценностно-смысловых и нравственных ориентаций, мотиваций, личностной культуры.

Нравственный аспект профессиональной культуры рассматривается нами как необходимый элемент психологической грамотности и зрелости специалиста-менеджера.

Нравственный компонент профессиональной деятельности формируется на основе мировоззренческой парадигмы субъекта и в ходе проводимого нами исследования было доказано: 1) чем выше стадия морального развития, тем больше сознание согласуется с действием; 2) переход от морального сознания к действию включает деонтологические суждения, принятие решений, возложение ответственности, интерпретацию ситуации с

моральной, а затем психологической точки зрения; 3) нормы нравственности побуждают субъекта, в частности специалиста-менеджера, включать психологические методы воздействия (сила воли, отрицание, совесть). Таким образом, выстраивается структурно-логическая цепь: профессиональное образование – профессиональная культура (морально-нравственная культура) – психологическая зрелость.

Данное психолого-педагогическое исследование проводилось нами в «Городском бюро регистрации прав на недвижимость», Информационно-аналитического управления г. Пензы (далее – ИАУ).

В исследовании принимали участие 4 отдела ИАУ:

– отдел координации и методического обеспечения;

– отдел администрирования баз данных;

– отдел информационных технологий;

– технический отдел (далее соответственно 1, 2, 3 и 4 отделы).

Использовалась следующая выборка: 4 руководителя и 12 сотрудников (по одному руководителю и по трое сотрудников из каждого отдела).

Руководителем 3 отдела (информационных технологий) является выпускница 2007 г. Пензенской государственной технологической академии, специальности «Экономика и менеджмент», которая в период прохождения преддипломной практики (5 курс) была участником, проводимого в рамках нашего диссертационного исследования, педагогического эксперимента по формированию нравственного компонента профессиональной деятельности специалиста-менеджера и обучалась на проводимом нами специальном курсе «Этика менеджмента и бизнеса».

Для проведения исследования нами были использованы следующие методики:

1. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В. П. Захарова, А. Л. Журавлева.

2. Тест «Стиль руководства» А. Л. Журавлева.

3. Методика статистической обработки результатов исследования с использованием критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В. П. Захарова, А. Л. Журавлева [1] содержит 16 групп утверждений, характеризующих деловые качества руководителя, каждая группа содержит три утверждения. Подчиненным необходимо было внимательно прочесть все три утверждения в составе каждой группы, выбрать одно, которое в наибольшей степени соответствовало их мнению о своем руководителе и отметить выбранное утверждение на опросном листе знаком «+» под соответствующей буквой. Каждому сотруднику был выдан бланк, содержащий опросник и таблицу для внесения выбранного утверждения.

Проведенная нами методика позволяет дать количественную оценку с точки зрения сотрудника того стиля, который использует его руководитель.

По итогам опросника должны быть выявлены следующие стили: директивный (авторитарный), коллегиальный (директивный), попустительский (либеральный).

Тест «Стиль руководства» А. Л. Журавлева [1]. Тест состоит из 27 групп утверждений (по 5 в каждом) и направлен на оценку преобладающего стиля руководства самим руководителем. Обследуемый должен был выбрать один или несколько из 5 вариантов каждой группы утверждений.

Так же, как и в первом опроснике, количественно оценивалась выраженность одного из трех стилей: директивного, коллегиального и попустительского.

Методика статистической обработки результатов исследования – критерий φ^* *– угловое преобразование Фишера.*

Критерий φ^* Фишера [2] предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий позволяет оценивать достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект. Чем больше величина φ^*, тем более вероятно, что различия достоверны.

Критерий φ^* позволяет определить, действительно ли один из углов статистически достоверно превосходит другой при данных объемах выборок.

Эмпирическое значение критерия φ^* подсчитывается по формуле:

φ^*эмп. = $(\varphi^*_1 - \varphi^*_2) * \sqrt{(n_1 * n_2)/(n_1 + n_2)}$

где φ^*_1 – угол, соответствующий большей % доле;

$м_2$ –угол, соответствующий меньшей % доле;

n_1 – количество наблюдений в выборке 1;

n_2 – количество наблюдений в выборке 2.

Критические значения φ^*, с которыми сравнивается φ^*эмп.:

φ^*кр. = { 1,64 ($\rho \leq 0{,}05$)

{ 2,31 ($\rho \leq 0.01$)

Если φ^*эмп. > φ^*кр., следовательно, φ^*эмп. находится в зоне значимости.

Подчиненные давали характеристики своим руководителям, кроме этого последние оценивали сами себя по стилям управленческого воздействия. Результаты нашего психологического исследования приведены в табл. 1.

Для проведения статистической обработки полученных «сырых» показателей и корректного сопоставления результатов оценки руководителей и сотрудников показатели выражали в процентах, соотнеся каждый параметр с его максимально возможным. По материалам опросника, было установлено, что для коллегиального стиля управления возможно набрать 102 балла (кмах = 102), для попустительского – 68 (пмах = 68), а для директивного стиля управления – 101 (дмах = 101).

Таблица 1

Показатели стиля руководства (баллы) четверых руководителей (I, II, III, IV), полученные путем самооценки и оценки подчиненными

Руководители	*Самооценка*			*Оценка руководителя сотрудников*									*Средняя оценка руководителя сотрудниками*		
				1			*2*			*3*					
	к	*п*	*д*	*к*	*п*	*д*	*к*	*п*	*д*	*к*	*п*	*д*	*к*	*п*	*д*
I	***53***	*6*	*14*	***8***	*7*	*1*	***13***	*3*	*0*	***13***	*3*	*0*	***11,3***	*4,3*	*0,3*
II	***47***	*16*	*24*	***14***	*1*	*1*	***16***	*0*	*0*	***13***	*3*	*0*	***14,3***	*1,3*	*0,3*
III	***45***	*11*	*6*	***16***	*0*	*0*	***15***	*0*	*1*	***15***	*0*	*1*	***15,3***	*0,3*	*0,6*
IV	***38***	*4*	*18*	***11***	*1*	*4*	***12***	*1*	*3*	***14***	*1*	*1*	***12,3***	*1*	*2,6*

Примечание: к – коллегиальный стиль управления, п – попустительский, д – директивный. Каждого руководителя оценивали три сотрудника, руководимого им отдела.

По «Методике определения стиля управленческого воздействия трудовым коллективом» было установлено, что для всех стилей управления возможно набрать по 16 баллов (кмах = 16, пмах = 16, дмах = 16).

Относительные величины реальных показателей представлены нами в табл. 2.

Таблица 2

Относительные показатели (%) стиля руководства четверых руководителей (I, II, III, IV), полученные путем самооценки и оценки подчиненными

Руководители	*Самооценка руководителей*			*Средняя оценка руководителя сотрудников*		
	Кр.	*Пр.*	*Др.*	*Кс.*	*Пс.*	*Дс.*
I	*52*	*8,8*	*13,9*	*70,6*	*27.3*	*2,1*
II	*45,1*	*23,5(")*	*23,8(")*	*87,4****	*9,7*	*2,9***
III	*43,1*	*16,2*	*5,9*	*94,6****	*1,7*#*	*3,7*
IV	*36,3*	*5,9*	*17,8*	*76,9***	*6,6#*	*16,5*

*Примечание: Различия между показателями самооценки и средней оценки сотрудников: * – p < 0,05; ** – p < 0,01; *** – p < 0,001. Различия между показателями самооценки руководителей: (") – p < 0,05. Различия между показателями средней оценки сотрудников: # – p < 0.05. Различия определялись с использованием показателя* φ^* *Фишера.*

Полученные нами в ходе психологического исследования результаты свидетельствуют о том, все сотрудники, считают, что преобладающим стилем управленческого воздействия их руководителя является коллегиальный. В частности, анализируя оценку сотрудниками первого отдела своего руководителя (I), можно отметить, что 2 сотрудника оценили коллегиальный стиль своего руководителя на 13 баллов, 1 сотрудник – на 8 баллов (средняя оценка – 11,3 балла). У руководителя второго отдела (II) оценки несколько выше: 14, 16 и 13 баллов соответственно 1-м, 2-м и 3-м сотрудниками (средняя оценка – 14,3 балла). Самые высокие оценки по коллегиальному стилю

поставили сотрудники отдела (III): 16, 15 и 15 баллов. Соответственно средняя оценка сотрудниками отдела (III) своего руководителя так же самая высокая – 15,3 балла. Руководителю четвертого отдела (IV) поставили следующие оценки: 11, 12 и 14 баллов (средняя оценка – 12,3 балла).

В целом, для руководителя, использующего коллегиальный стиль управления, по-мнению подчиненных, характерны следующие действия:

– Старается решать все вместе с подчиненными;

– Решая производственные задачи, старается создать хорошие отношения между людьми в коллективе;

– Способствует тому, чтобы подчиненные работали самостоятельно;

– Регулярно советуется с подчиненными, особенно с опытными сотрудниками;

– Обладает высокими морально-нравственными качествами руководителя;

– Всегда обращается с подчиненными вежливо, доброжелательно;

– Он требователен, но и одновременно и справедлив;

– С руководителем работать интересно;

– Этичен в нормах поведения.

По результатам теста «Стиль руководства» нами было установлено, что каждый из четырех руководителей считает, коллегиальный стиль – преобладающим стилем его руководства подчиненными. Все руководители, полагают, что они склонны к выполнению следующих действий:

– контролируя работу, всегда замечают положительные результаты, хвалит исполнителей;

– больше внимания уделяют налаживанию взаимоотношений в коллективе, а не выполнению производственных заданий;

– приказывают так, что хочется выполнить;

– если чего-то не знают, то не боятся этого и всегда обращаются за помощью к другим;

– руководители умеют поддерживать в коллективе дисциплину и порядок;

– с удовольствием прислушиваются к мнению коллег;

– толерантны к мнению коллег и подчиненных;

– корректируют морально-нравственные нормы поведения в рамках профессиональной культуры и этики.

– у них лучше получается с нововведениями в непроизводственной сфере (в быту, на отдыхе, в межличностных отношениях).

Полученные нами результаты психологического исследования показывают, что оценка руководителями своего стиля управления не всегда совпадает с оценкой сотрудников. Только у первого руководителя нет различий между показателями самооценки и оценки сотрудниками (см. табл. 2). Наиболее выраженные отличия выявляются между параметрами оценки второго руководителя. Этот руководитель чаще предпочитает использовать директивный и попустительский стили руководства (по данным само-

оценки). При этом частота использования коллегиального стиля у него не отличается от таковой у других руководителей.

Самооценка второго руководителя по коллегиальному стилю существенно отличается от средней оценки сотрудников: критерий φ^* Фишера превышает критические значения ($p < 0{,}001$). У этого руководителя 25% самооценки уходит на директивный стиль, но его подчиненные этого не замечают. Это проявляется в следующем: он сам принимает решения, характер общения с подчиненными неровный: бывает резок, груб, но может быть и ласков. Но выраженность коллегиального стиля, безусловно, присутствует. Например, контролируя работу, он всегда замечает положительные результаты, хвалит исполнителей, общителен, контактен, помогает при затруднениях, благодарит за хорошие достижения. Выявленные несоответствия между самооценкой и оценками руководителя сотрудниками может быть причиной внутригруппового конфликта.

Самооценка третьего руководителя по коллегиальному стилю также существенно отличается от средней оценки сотрудников 3-го отдела ($p < 0{,}001$). Он полагает, что склонен к выполнению ряда действий: принимает решения при участии коллектива; предпочитает давать подчиненным рекомендации, дружественные советы, учитывает межличностные отношения в коллективе. Следует сказать, что сотрудники третьего отдела в наибольшей степени выделяют коллегиальность управления своего руководителя.

Для четвертого руководителя самооценка по коллегиальному стилю отличается от средней оценки сотрудников ($p < 0{,}01$). Этот руководитель, как он сам полагает: щедр на поощрения, скуп на взыскания; подчиненные не только советуют, но и дают ему указания; если чего-то не знает, то не боится этого показать и обращается за помощью к другим.

Если сравнивать самооценки руководителей, то:

а) по коллегиальному стилю самая высокая у руководителя I – 52%. Он считает, что очень общителен, контактен, выдержан, вежлив; помогает при затруднениях, благодарит за хорошие достижения.

б) по попустительскому стилю самая высокая оценка у руководителя II – 23,5%. Он полагает, что в критических ситуациях плохо справляется со своими обязанностями.

в) по директивному стилю самая высокая оценка также у руководителя II – 23,8%. Это проявляется в следующем: он сам принимает решения, характер общения с подчиненными неровный: бывает резок, груб, но может быть и ласков.

Если сравнивать средние оценки сотрудников всех отделов, в частности, по коллегиальному стилю, то самую высокую оценку (95,6%) поставили своему руководителю сотрудники 3-го отдела. Это означает, по их мнению, что у руководителя III коллегиальный стиль выражен крайне ярко. Его сотрудники полагают, что руководитель умеет поддерживать в коллективе дисциплину и порядок; с удовольствием прислушивается к мнению коллег;

у него лучше получается с нововведениями в непроизводственной сфере (в быту, на отдыхе, в межличностных отношениях);

Самая высокая оценка по попустительскому стилю у руководителя I – 26,9%. Хотя, как и всем руководителям, руководителю I его сотрудники дают самую высокую оценку по коллегиальному стилю, тем не менее характеристики попустительского стиля у него также присутствуют: иногда принимают решения при молчаливом одобрении руководителя.

По директивному стилю более других выражен показатель у руководителя IV – 16,3%. Он игнорирует сложившиеся отношения, делает вид, что они его не касаются; у подчиненных складывается впечатление, что руководитель боится отвечать за свои действия, желает уменьшить свою ответственность.

По результатам сравнения значимыми оказались различия между средней оценкой сотрудников 1-го и 3-го отделов по попустительскому стилю ($p < 0,05$) и между средней оценкой сотрудников 1-го и 4-го отдела – также по попустительскому стилю.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

По самооценке: по коллегиальному стилю самая высокая оценка у руководителя I; по попустительскому стилю – у руководителя II; по директивному – также у руководителя II;

По гетерооценке: по коллегиальному стилю наиболее существенны различия между самооценкой и оценкой сотрудниками 3-го отдела своего руководителя.

По совпадению-несовпадению само- и гетерооценок: все обследуемые руководители считают, что им свойственен коллегиальный стиль руководства подчиненными. В свою очередь сотрудники всех отделов в основном придерживаются такого же мнения (см. табл. 2). Вместе с тем, выраженность само- и гетерооценок у руководителей и подчиненных различается. Минимальное различие установлено для первого руководителя. Его оценка своего стиля руководства по трем параметрам (коллегиальность, либеральность, директивность) не отличается от оценок подчиненных. Максимальное различие установлено для второго руководителя по коллегиальному и директивному стилю и для третьего руководителя по коллегиальному и либеральному стилям.

В последнее время все больше внимания уделяется проблеме психологического, морально-нравственного воздействия одного человека на другого, руководителя на подчиненных. И не случайно это явление становится наиболее значимым, ведь от того, как происходит воздействие в коллективе, какими методами и способами оно осуществляется, зависит социально-психологический климат, эффективность управленческого процесса, дальнейшее развитие организации, предприятия в целом, его успешность и рентабельность на рынке [3].

Психологическое воздействие – это необязательно целенаправленный процесс, ведь руководитель далеко не всегда ставит себе определенные цели,

осознанно воздействует на подчиненного, чаще всего это происходит на подсознательном уровне.

Психологическое воздействие представляется нами целостной системой, элементы которой функционируют только во взаимосвязи. Воздействие одной личности (группы) и ответная реакция другой личности (группы) органически связаны друг с другом. Реакция объекта психологического воздействия невозможна без воздействия на него субъекта.

Технология психологического воздействия на персонал заключается в использовании целого арсенала методов и приемов этого вида воздействия. К числу наиболее распространенных и широко применяемых в управленческой практике относятся: убеждение, приемы аргументации, внушение, манипулятивные тактики.

Стиль управленческого воздействия отражает совокупность методов психологического воздействия. Мы видим, что руководитель-демократ отдает предпочтение методам убеждения и стимулирования, авторитар – различным манипулятивные тактикам, а также в основном методам наказания, критике. Руководитель, придерживающийся либерального стиля воздействия на подчиненных, пускает все на самотек.

По результатам проведенного нами психологического исследования стиля управленческого воздействия руководителей информационно-аналитического управления Городского бюро регистрации прав на недвижимость выяснилось, что все подчиненные оценивают преобладающий стиль своего руководителя как коллегиальный. В свою очередь все руководители, участвующие в исследовании, также считают преобладающим стилем своего руководства коллегиальный.

В целом, ожидания подчиненных в основном совпадают с реальной ситуацией, т. е. с тем стилем, который использует их руководитель. Значит, подчиненные скорее всего удовлетворены своим руководителем, что и говорит о том, что управление подчиненными, психологическое воздействие на них в данной организации эффективно.

Полученные в ходе психолого-педагогического исследования данные и их количественно-статистический анализ подтверждают особенности моделей поведения, стилей руководства в соответствии с морально-нравственными нормами поведения, но говорят об отсутствии единства в представлениях менеджеров о нравственных ценностях и принципах в современной деловой среде, при сохранении общей тенденции к соблюдению нравственных норм в личной и деловой жизни у специалистов-менеджеров.

Анализ результатов психологического исследования руководства (коллегиальный, попустительский, директивный) выявил корреляционную взаимосвязь показателей склонности к соблюдению нравственных норм (частота принятия нравственно-позитивных решений в производственных вопросах), показал такие психологические черты личности как ответственность, склонность к самоанализу, позитивно оценивать случаи проявления альтруизма,

как в личной, так и в профессиональной сфере (критерий условного преобразования по Фишеру.

Библиографический список

1. **Журавлев, А. Л.** Стиль руководства для управления социально-психологи- ческим климатом производственного коллектива [Текст] / А. Л. Журавлев // Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения. – М.: Наука, 1979. – С. 134–146.

2. **Сидоренко, Е.** Методы математической обработки в психологии. [Текст] / Е. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – С. 332–334.

3. **Шипунов, В. Г.** Основы управленческой деятельности: управления персоналом, управленческая психология, управление на предприятии. [Текст] / В. Г. Шипунов, Е. Н. Кишкель. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 32–41.

4. **Шепель, В. М.** Управленческая этика. [Текст] / В. М. Шепель. – М.: Экономика, 1989. – 287 с.

5. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.

6. **Макашина, И. И.** Морфологическая структура содержания образования будущих менеджеров морского торгового флота [Текст] / И. И. Макашина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 162–172.

7. **Барановская, Л. А.** К вопросу о ценностной структуре социальной ответственности [Текст] / Л. А. Барановская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 204–212.

8. **Слесарев, Ю. В**. Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 246–256.

9. **Слесарев, Ю. В.** Воспитание толерантности у будущих специалистов-менеджеров [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 221–241.

10. **Бурцева, Г. В.** Проектирование программно-целевой системы обучения специалистов культуры: иерархия целей [Текст] / Г. В. Бурцева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 359–367.

11. **Бирюкова, М. А.** Развитие способности к профессиональному общению на основе комплекса учебно-коммуникативных ситуаций [Текст] / М. А. Бирюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 231–238.

12. **Галагузов, А. Н.** Корпоративное образование: сущность и проблемы [Текст] / А. Н. Галагузов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 89–98.

13. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–75.

УДК 378

Апарина Лариса Александровна
Начальник отдела образовательных программ Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С. П. Королёва, metod8@yandex.ru, Самара

О ЭЛИТНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ – ЛИДЕРОВ ДЛЯ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИННОВАЦИОННОГО МАШИНОСТРОЕНИЯ

Aparina Larissa Aleksandrovna
The chief of the department of educational programs of Samara state space university named after of academician S. P. Korolyov, metod8@yandex.ru, Samara

ON PREPARATION OF ELITE ENGINEERS – LEADERS FOR HI TECH INNOVATIVE MECHANICAL ENGINEERING

К проблеме обеспечения наукоёмких, реализующих высокие технологии отраслей промышленности достаточным количеством высококвалифицированных, инициативных, творчески работающих инженеров, способных руководить работой менее квалифицированных специалистов, российская высшая школа обращалась не однажды. Так, небезуспешным опытом в этой части была программа Целевой интенсивной подготовки специалистов (ЦИПС), осуществлявшаяся с середины 80-х годов прошлого столетия под руководством Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР. Мониторинг кадровых проблем предприятий высокотехнологических отраслей промышленности, расположенных преимущественно в Самарской области и прилегающих регионах, проводится университетом с 2000 г. Уже в первые годы исследований было установлено, что наряду с потребностью в массовом пополнении рядовыми «линейными» инженерами отраслям наиболее остро требуются инженеры – потенциальные лидеры, способные комплексно видеть проблемы и перспективы развития предприятия, региона, отрасли и нацеленные на эффективную инновационную профессиональную деятельность.

По результатам анкетирования экспертов-работодателей, личных бесед и дискуссий с топ-менеджерами и специалистами предприятий, анализа тенденций в развитии отечественного и мирового инженерного образования были сформулированы следующие обобщённые качества инженера – потенциального лидера: способность создавать новые конкурентоспособные конструкции и технологии; умение понятно излагать свои технические решения, обосновывать и доказывать их целесообразность, доводить до реализации и осуществлять полный инновационный цикл; умение работать в коллективе и руководить коллективной работой; достаточный кругозор и запас знаний не только для синтеза полезных технических решений, но и решений, которые не противоречат устойчивому развитию; достаточно высокий уровень общей культуры.

Нами сформулированы также следующие общие требования к подготовке инженера – потенциального лидера: широкий профиль и высокий (мировой) уровень подготовки, обеспечивающие готовность к эффективной профессиональной деятельности на всех стадиях жизненного цикла новых конкурентоспособных машин; развитые личностные качества, обеспечивающие готовность к инновациям, профессиональную и социальную мобильность, успешную социализацию личности в условиях открытой рыночной экономики и устойчивого развития общества; высокий инновационный потенциал.

Требования сформулированы на основе детального анализа общей схемы взаимодействия между сферой труда и сферой образования, представленной на рисунок, с учетом мнения Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП), предварительных разработок профессиональных образовательных стандартов (ПОС) Объединённой Авиастроительной Корпорации (ОАК), а также проводившегося с 2000 г. по 2008 г. мониторинга инженерного корпуса крупнейших наукоёмких машиностроительных производств в Поволжском регионе.

Наряду с потребностью в массовом пополнении инженерными кадрами абсолютно всем обследованным предприятиям наиболее остро требуется значительное количество высококвалифицированных инженеров – потенциальных лидеров, причем необходимых для обеспечения всех стадий жизненного цикла новых конкурентоспособных изделий: предпроектные исследования – проектирование и конструирование – испытание и доводка – производство – сбыт (маркетинг) и эксплуатация (включая авторское сопровождение) – утилизация.

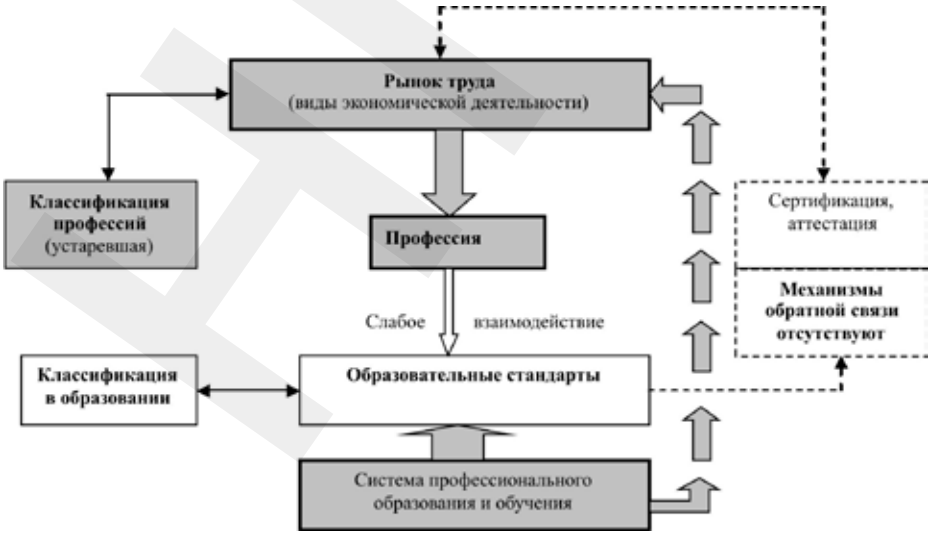


Схема взаимодействия рынка труда и сферы образования

Наиболее востребованными сегодня являются креативные специалисты новой формации, способные в рамках своих обязанностей (компетенций)

самостоятельно ставить и решать нетривиальные задачи, работать в современной информационно-технологической среде, развивать эту среду применительно к своим должностным обязанностям в рамках конкретного реализуемого проекта или производственного процесса и быстро адаптироваться к её внешним изменениям.

Кроме того, учитывались результаты разработок в последнее десятилетие под эгидой ЮНЕСКО требований к инженеру XXI века. Эти требования разрабатывались наиболее авторитетными международными организациями (FEANI – Европейская Федерация Национальных Ассоциаций Инженеров, Европа) и (ABET – Американский Общественный Комитет Оценки Программ Инженерного Образования, Северная Америка), а также рядом национальных профессионально – общественных организаций.

В 2007 г. на базе СГАУ состоялся восьмой Европейский семинар по авиационному образованию EWADE 2007 (European Workshop Aircraft Design Education) с участием ведущих учёных из 11 стран [2]. В представленных на семинаре докладах отражены тенденции в развитии не только авиационного, но и всего инженерного европейского образования в целом. Хотелось бы выделить некоторые явления и тенденции, представленные на семинаре: осознание необходимости подготовки специалистов с инновационным мышлением; предоставление молодым людям определенных свобод в выборе систем обучения за счет многоступенчатости; создание соревновательных ситуаций в учебном процессе; существенная материальная поддержка студенческой исследовательской работы на государственном уровне; постоянные долгосрочные программы сотрудничества промышленности с университетами с целью обеспечения притока молодых талантливых специалистов в промышленность; забота о престиже и привлекательности труда инженера; привитие специалистам комплексного взгляда на жизненный цикл изделия; способность работы в интернациональном коллективе без языковых проблем; предоставление студентам возможности работать с самыми современными информационными технологиями и на современном экспериментальном оборудовании.

Из опыта сотрудничества с зарубежными университетами можно сделать следующие выводы:

1) аэрокосмическая отрасль является одним из мировых лидеров по разработке и потреблению самых различных высоких технологий. Она предъявляет высокие требования к специалистам и играет существенную роль в инновационных и интеграционных процессах в современной экономике;

2) в анализе зарубежного опыта подготовки кадров для наукоемких отраслей промышленности можно выделить следующие аспекты, которые определяют востребованность и мобильность специалистов: широкий профиль в инженерной подготовке, полнота набора базовых инженерных дисциплин от материаловедения до экономики; определенная унификация изучаемых компьютерных систем высокого уровня; развитие инновационных способностей; развитие способностей работы в коллективе, в т. ч. интернациональном;

3) особого внимания в зарубежной подготовке специалистов заслуживает гуманитарная составляющая: вопросы экологии; культура поведения; знание языков; культура устной и письменной речи; спортивная подготовка; здоровый образ жизни.

Приведённые требования можно считать как перспективные на XXI в. и что ныне им в полной мере соответствует незначительная часть выпускников даже лучших вузов. Вместе с тем на базе этих требований могут быть сформированы программы элитной подготовки инженеров, ориентированные на рынок интеллектуального труда в целом.

Инженеры – лидеры, подготовленные согласно сформулированным выше обобщенным требованиям, должны быть специалистами мирового уровня с высоким инновационным потенциалом, способными в кратчайшие сроки обеспечить конкурентоспособность продукции отечественных машиностроительных предприятий на международном рынке. Они должны стать катализаторами развития производства, освоения новых технологий, носителями инновационной культуры [3]. В настоящее время подготовка инженеров нового типа сдерживается действующими ГОС и нормативными документами, регламентирующими проектирование и реализацию образовательных программ [4].

Анализ содержания действующих ГОС большого числа направлений и специальностей в составе общего направления «Техника и технология» показывает, что выполнить это требование в сформулированной выше постановке в рамках существующих направлений и специальностей крайне трудно в силу их достаточно узкой ориентации на отрасль или на стадию жизненного цикла изделий. Так, ГОС общемашиностроительных направлений (например, 150200 Машиностроительные технологии и оборудование, а также 151000 Конструкторско-технологическое обеспечение автоматизированных машиностроительных производств) ориентированы в основном на реализацию стадии производства объектов машиностроения. ГОС другой группы специальностей (например, 140500 Энергомашиностроение, 160200 Авиастроение, 190200 Транспортные машины и транспортно-технологические комплексы и т. п.) хотя и предполагают сравнительно широкий (и всё же неполный) спектр видов профессиональной деятельности выпускников, однако они узко ориентированы на отрасль. Анализ содержания ГОС по направлению 220600 Инноватика показывает, что при всей широте охвата объектов профессиональной деятельности, выпускники данного направления – это прежде всего специалисты по организации и управлению инновациями в производственной или экспериментально-исследовательской сферах деятельности, но никак не разработчики новых конкурентоспособных изделий или технологий. Кроме того, следует отметить, что ГОС различных направлений и специальностей в большинстве составлены по принципу механического «слияния» или «вычитания» существующих дисциплин или разделов дисциплин. Такой подход не способствует реализации идеи интегрированности и междисциплинарности подготовки.

Изложенное даёт основания заключить, что элитную подготовку инженеров – лидеров, отвечающих сформулированным выше требованиям, целесообразно осуществлять в рамках нового междисциплинарного интегративного направления «Инновационное машиностроение» в составе укрупнённой группы направлений и специальностей 150000 Материаловедение, металлургия и машиностроение.

Анализ многолетнего опыта подготовки и использования специалистов наукоемких аэрокосмических специальностей показал, что выпускники этих специальностей быстро адаптируются и с успехом работают в смежных отраслях, а обратных примеров значительно меньше. Образовательные программы этих специальностей традиционно ориентированы на широкий профиль подготовки и отличаются повышенным объемом естественно-научных и математических дисциплин. Важное значение имеет и хорошо отработанная технология обучения. Она включает большой объем самостоятельной работы студентов, значительное место в которой занимает ряд последовательно усложняющихся курсовых проектов и дипломный проект, отличающийся комплексностью содержания. Междисциплинарное интегративное направление подготовки инженеров-лидеров с повышенным инновационным потенциалом создаст возможность объединить и развить в его рамках опыт подготовки высококвалифицированных инженеров для ряда наукоемких, в том числе оборонных, отраслей и обеспечит межотраслевой перенос производственных и образовательных технологий.

Разработка ФГОС высшего профессионального образования по новому направлению создаст нормативно-правовую базу для развертывания в его рамках эффективную (по экономическому критерию в том числе) подготовку специалистов высокого уровня по группам специальностей оборонного и другого наукоемкого высокотехнологического машиностроения (авиастроение, ракетно-космическая техника, судостроение, автомобилестроение, сложное научно-исследовательское оборудование и др.), в которых имеются условия для создания конкурентоспособной продукции. Предлагаемое направление станет базой для развития университетского типа высшего технического образования.

Поэтому элитную подготовку инженеров-лидеров по междисциплинарному интегративному направлению целесообразно развернуть, с учетом уже сложившихся и формирующихся промышленных кластеров, в крупных технических университетах, которые станут базовыми научно-образовательными центрами по подготовке инженерной элиты в регионах. Высокий уровень и широкий профиль элитной подготовки позволит осуществить специализацию на старших курсах как по объектам, так и по областям профессиональной деятельности (стадиям жизненного цикла изделий).

Междисциплинарный интегративный характер предлагаемого направления подготовки должен достигаться как содержанием подготовки, так и реализуемыми образовательными технологиями на основе единства гуманитарного, фундаментального и технического компонентов подготовки.

Фундаментальность подготовки – один из важнейших принципиальных моментов не только в определении содержания профессионального образования, но и в выборе образовательных технологий. Особенную практическую важность приобретает понятие фундаментальности применительно к непрерывному многоуровневому образованию. Поэтому применительно к профессиональному образованию каждый переход на следующий квалификационный уровень должен подкрепляться освоением некоторой фундаментальной составляющей. Ясно, что эта фундаментальная составляющая подготовки заключена отнюдь не только в естественно-научных или математических дисциплинах. Отсюда также ясно, что и гуманитарный и фундаментальный компоненты подготовки должны реализовываться в течение всего срока обучения.

Согласно изложенному, общая цель фундаментальной подготовки формулируется как обеспечение готовности обучаемых к восприятию профессиональных знаний и приобретению профессиональных (специальных, предметных) компетенций в период обучения, а также в последующей профессиональной деятельности и повышении квалификации, путем формирования комплекса естественно-научных и математических знаний, позволяющих рассматривать объекты техники как совокупное использование разнообразных физических эффектов на основе их высокоточного моделирования.

Таким образов, основным принципом в определении содержания и выборе образовательных технологий предлагаемого междисциплинарного направления элитной подготовки инженеров-лидеров «ИННОВАЦИОННОЕ МАШИНОСТРОЕНИЕ» должна стать системная реализация единства гуманитарного, фундаментального и технического (профессионального) компонентов подготовки, обеспечивающего, в том числе, развитие необходимых личностных качеств обучаемых. На концептуальном уровне согласно общим требованиям к инженеру-лидеру, можно определить следующие основные характеристики его профессиональной деятельности.

Область профессиональной деятельности – это отрасли науки и техники, включающие совокупности средств, приемов, способов и методов инновационной деятельности, направленных на исследования, создание и эксплуатационное сервисное обслуживание новых конкурентоспособных машин, включая технологическое оборудование для реализации высоких машиностроительных технологий, на всех стадиях жизненного цикла изделий.

Объектом профессиональной деятельности выпускника направления «ИННОВАЦИОННОЕ МАШИНОСТРОЕНИЕ» является интеллектуальное обеспечение создания, эксплуатации и утилизации сложных наукоемких конкурентоспособных машин на всех стадиях их жизненного цикла.

Выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу направления – специалист широкого профиля с повышенным инновационным потенциалом – может быть подготовлен к выполнению любого из следующих видов профессиональной деятельности: научно-ис

следовательская; проектно-конструкторская; испытательская; производственно-технологическая; эксплуатационно-сервисная; организационно-управленческая.

Библиографический список

1. **Анализ** наукоёмких отраслей региона как основа для целевой подготовки специалистов с повышенным творческим потенциалом [Текст]: отчет о НИР / Самарск.гос.аэрокосм.ун-т; рук. Ф. В. Гречников; исполн. Д. М. Козлов [и др.] – Самара, 2000. – 55 с. Шифр 72в-Б001-084.

2. **Европейское** авиационное образование [Текст]: учеб.пособие / В. А. Комаров [и др.]; научн. ред. В. А. Комаров. – Самара: Изд-во СГАУ, 2007. – 240 с.

3. **Похолков, Ю. П.** Принципы определяющей подготовки элитных специалистов мирового уровня и их реализация в области техники и технологии [Текст] / Ю. П. Похолков, Б. Л. Агранович // Труды международной конференции «Определяющее инновационное образование и подготовка специалистов в области техники и технологии». – М., 2007. – С. 5–8.

4. **Чучалин, А. И.** О проблемах реализации новых подходов к организации образовательного процесса [Текст] / А. И. Чучалин, В. Н. Чудинов, В. М. Лисицин, О. В. Боев // Труды международной конференции «Определяющее инновационное образование и подготовка специалистов в области техники и технологии». – М., 2007. – С. 45–47.

5. **Галагузов, А. Н.** Корпоративное образование: сущность и проблемы [Текст] / А. Н. Галагузов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 89–98.

6. **Перевозчикова, Л. С.** Конструктивное самоутверждение личности как философская проблема [Текст] / Л. С. Перевозчикова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 138–146.

7. **Хайруллина, Э. Р.** Краткий экскурс в историю технического образования России [Текст] / Э. Р. Хайруллина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 165–171.

8. **Субетто, А. И.** Образовательное общество как форма бытия ноосферного общества [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 113–124.

9. **Каплина, С. Е.** Современные подходы к исследованию проблемы формирования профессиональной мобильности у будущих инженеров [Текст] / С. Е. Каплина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 113–122.

10. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

11. **Игнатьева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования [Текст] / Е. Ю. Игнатьева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 122–130.

12. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–146.

13. **Соловова, Н. В.** Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования [Текст] / Н. В. Соловова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 122–131.

УДК 371.0

Зеленин Сергей Викторович

Заместитель начальника учебного отдела Иркутского высшего военного авиационного инженерного училища (военного института), ГОУ ВПО «Иркутское ВВАИУ (ВИ)» МО РФ, szelenin@yandex.ru, Иркутск

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО СОСТАВА ВВС

Zelenin Sergei Victorovich

Deputy Chief of the Department for Educational Process, the Irkutsk Military Aviation Engineering Higher School (Military Institute), SEE HPE "Irkutsk Military Aviation Engineering Higher School" (MI) MOD RF, szelenin@yandex.ru, Irkutsk

INDIVIDUAL PATH OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE ENGINEERS AND TECHNICIANS IN THE AIR FORCE

Сложность подготовки инженерных кадров для Военно-воздушных сил состоит в наличии различных уровней воспитания каждой отдельной личности, её способностей, военно-профессиональной направленности, нравственных качеств, ответственности. В процессе обучения в военно-учебном заведении курсант проходит несколько этапов своего развития. У каждого курсанта возникает потребность в самопознании и самореализации. В «Я-концепции» появляются устойчивые представления не только о «Я» наличном, но и о «Я» будущем. Несовпадение идеального и реального «Я» выступает предпосылкой к целенаправленному самоконтролю, росту потребности в личностных достижениях. В процессе подготовки офицеров к службе у них формируются и развиваются специальные качества, которые проявляются в изменении личностных свойств, знаний, умений, навыков, в формировании интереса и потребности к организации военно-профессиональной и авиационно-инженерной деятельности.

Профессиональное становление проявляется у курсантов в развитии и саморазвитии социально и профессионально значимых качеств, проявляющихся в личностных изменениях по отношению к должностным обязанностям, в уровне качества полученных знаний, навыков и умений, объективной оценке своих достижений, в отношении к подчиненным, товарищам, старшим. Возможности становления личностных достижений в образовательном процессе могут обеспечиваться организацией процесса проектирования индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности.

Совершенствование процесса обучения курсантов предполагает реализацию конкретной направленности на достижение социально значимого результата для Военно-воздушных сил и учета критериев его оценки, поз-

воляющих определить результативность системы становления профессиональной компетентности курсантов, обнаруживать недостатки в системе профессиональной подготовки и устранять их. Этому способствует предложенная нами модель индивидуальных профессиональных компетенций курсанта, которая позволяет оценить степень развития профессиональной компетентности, используя её функциональную зависимость от составляющих профессиональных компетенций. Данная модель наглядно показывает проблемы и возможности каждого курсанта на уровне развития профессиональных компетенций и, как следствие, указывает на потенциал личности в достижении поставленной цели. При этом проблемы, возникающие в процессе обучения, видны и курсантам, и преподавателям.

Рассмотрим пример становления и развития профессиональной компетентности курсанта А на основе реализации модели его индивидуальных профессиональных компетенций (рис. 1).

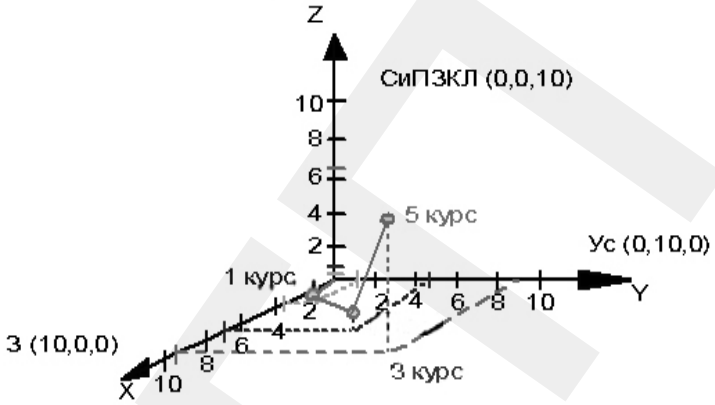


Рис. 1. **Модель индивидуальных профессиональных компетенций курсанта А**

Как видно из рис. 1, по оси X (когнитивный компонент – знания, умения, навыки) изменяются уро вни успеваемости курсанта от курса к курсу, но, что наиболее важно, за этим процессом наблюдает не только преподаватель, но и сам курсант. К примеру, в данном конкретном случае при самоанализе своей учебной деятельности на первом–втором курсе, курсантом были указаны свои проблемы: неумение работать с техническим текстом; неумение читать схемы, чертежи, плакаты; неумение использовать инструмент и контрольно-проверочную аппаратуру и т. п. В процессе обучения на следующих курсах (третий, четвёртый) возникали другие вопросы. Например: как представить динамику процессов происходящих в сложных механизмах и агрегатах изучаемых машин? И на каждой стадии обучения курсант, осознавая свои недостатки, стремился к их преодолению. В результате мы видим, что к пятому курсу его знания находятся на достаточно высоком уровне.

Преподаватели же, используя данные мониторинга, могут обобщить возникающие у курсантов в процессе обучения вопросы и проблемы. В итоге такого анализа были получены следующие данные. Большинство курсантов 1–2 курсов указали, что у них возникли следующие затруднения: неуме-

ние работать с техническим текстом – 64%; неумение читать схемы, чертежи, плакаты – 86%; неумение использовать инструмент и принадлежности – 43%; неумение представить динамику процессов, происходящих в сложных механизмах и агрегатах воздушных судов и авиационных двигателей – 89%.

У курсантов 3 курсов возникли затруднения в: умении работать с техническим текстом – 24%; умении читать схемы, чертежи, плакаты – 26%; умении использовать инструмент и принадлежности – 3%; умении представить динамику процессов происходящих в сложных механизмах и воздушных судов и авиационных двигателей – 29%.

Курсанты выпускного курса указали только то, что у них возникают затруднения в умении представить динамику процессов, происходящих в сложных механизмах и агрегатах воздушных судов и авиационных двигателей – около 7% от всех курсантов.

Таким образом, мы видим, что проблемы, возникающие в процессе обучения, видны и курсантам, и преподавателям. Причём зачастую они имеют аналогичный характер. Соответственно, каждый из участников образовательного процесса может стремиться к их разрешению.

Далее рассмотрим ось Z (социально-личностный компонент – включает социально и профессионально значимые качества личности (СиПЗКЛ)). Динамика становления и развития профессионально значимых качеств личности курсанта А показывает, что в отличие от формирования теоретических знаний, этот процесс происходит значительно сложнее. Низкий уровень развития СиПЗКЛ на первом курсе – ситуация естественная. Однако и к третьему курсу рост уровня данных качеств не столь значителен – 10%. Обращаясь к данным самоанализа, рассмотрим проблемы, с которыми столкнулся данный курсант. Он отмечает, что испытывает затруднения по следующим позициям: способность управлять собой, уметь контролировать свои эмоции и чувства, волю других людей в условиях опасности и риска; навыки в решении профессиональных и личных проблем; способность к лидерству; умение наладить коллективную деятельность. К пятому курсу ситуация несколько выравнивается, тем не менее, сформированность СиПЗКЛ составляет 65%, что относится к среднему уровню развития социально-личностного компонента.

Общие результаты оказались аналогичными. По позициям «навыки в решении профессиональных и личных проблем» и «способность к лидерству»: высокий уровень – 11.1%, средний – 25.9%, низкий – 63%. По остальным позициям в совокупности: средний – 36%, низкий – 64%. На пятом курсе 23% обучающихся затрудняются осуществлять подбор исполнителей и рационально распределять обязанности между ними. Данное положение дел вполне объяснимо: в процессе обучения было недостаточно ситуаций, в которых будущий офицер занимал позицию руководителя (это происходило в основном в период прохождения практик и в процессе деловых игр). Однако в данном случае представлена ценная информация для препода-

вателя: необходима разработка таких профессионально ориентированных задач, применение таких форм и методов обучения, где найденный пробел был бы ликвидирован.

Информация, представленная на оси Y (профессионально-деятельностный компонент) показывает уровень специальных умений будущего специалиста. Именно в данном компоненте наиболее ярко проявляются компетенции, так как они связаны с осуществлением действия. В данном случае курсант обладает достаточно высоким уровнем специальных умений. Однако, обращаясь к информации, полученной на третьем курсе, мы проанализировали те трудности, с которыми ему пришлось столкнуться на тот период: уметь организовывать экономическую работу в подразделении и части, руководить войсковым хозяйством; уметь организовывать и проводить воспитательные мероприятия с военнослужащими, изучать их индивидуально-психологические качества и др. Командиры, преподаватели вовремя обратили внимание на нехватку знаний и умений по этим вопросам, соответственно к пятому курсу этот недостаток был компенсирован.

Оценка уровня профессионально-деятельностного компонента является одновременно и наиболее сложной, и дающей более достоверный (работают несколько экспертов) и наглядный результат. Оценив специальные умения курсанта А по формуле $K_{aj} = \sum_{i=1}^{m} W_i a_{ij}$,

мы получили K_{j1}= 8.9, что, согласно распределению значений (табл. 1), соответствует высокому уровню развития профессионально-деятельностного компонента.

Таблица 1

Оценка уровня развития профессионально-деятельностного компонента профессиональной компетентности

Нормативы изменения	Уровни
8,5 < Ki ≤ 10	высокий
7,5 ≤ Ki ≤ 8,4	средний
6 < Ki ≤ 7,4	низкий

Представим индивидуальную траекторию развития профессиональной компетентности курсанта А (рис. 2).

Исходя из формулы $ПК^{инт} = ПК^{и} – ПК^{р}$, (1)

определим диапазон (интервальное значение) отклонения идеальной и реальной профессиональной компетентности. Среднее интервальное значение составляет 0,94, что является индикатором как для преподавателей (на что необходимо обратить внимание в своей дальнейшей работе), так и для курсанта (перспективы личностного и профессионального роста).

Рис. 2. **Индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности курсанта А.**

Таким образом, можно наблюдать состояние профессиональной компетентности курсанта в какой-то момент времени t1 (этап обучения). В дальнейшем для выполнения определённых видов деятельности в процессе обучения от учащегося требуются качественно новые знания и умения, что мотивирует (либо не мотивирует) его к повышению своего уровня развития. Следовательно, уровень профессиональной компетентности изменяется и переходит из точки (t1; 0,86) в точку (t2; 2,46), (t3; 4,6) и т. д. Соединив эти точки и другие, полученные аналогичным путём, получаем линию, которая и показывает динамику развития профессиональной компетентности будущего офицера с течением времени ($t + \Delta t$). Можно отметить, что в данном случае профессиональная компетентность имеет две диалектически взаимосвязанные формы существования: форму процесса (формирование знаний, умений, способностей) и форму результата, зависящую от степени развития компонентов (состояние).

Таким образом, индивидуальная траектория развития профессиональной компетентности показывает уровни достижения целей обучения на определённом этапе обучения, отклонение от которых сигнализирует об отклонении от прогнозируемой оптимальной траектории её развития. Речь может идти о положительных и отрицательных значениях отклонений как результате сопоставления запланированных и фактически достигнутых результатов обучения. Определение личностно направленных целей позволяет осмыслить цель образования, осознать свои потенциальные возможности, а также овладеть навыками самоорганизации учебной и профессиональной деятельности: ставить перед собой цель, планировать деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку.

Библиографический список

1. **Анохина, Г. М.** Личностно адаптированная среда обучения [Текст] / Г. М. Анохина // Педагогика. – 2003. – № 7.

2. **Личность** и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст] / Под ред. Митиной Л. М. – М.: Академия, 2005. – 336 с.

3. **Панина, Т. С.** Современные способы активизации обучеия [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

4. **Подлиняев, О. Л.** Становление личности. Актуальные концепции [Текст] / О. Л. Подлиняев. – Иркутск, 1997.

5. **Шиянов, Е. Н.** Развитие саморегуляции в процессе обучения [Текст] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова // Личность XXI века: теория и практика: материалы Всерос. науч. –практ. конф. – Армавир, 2001. – С. 133–140.

6. **Сосновская, О. В.** О повышении качества практической подготовки будущего учителя [Текст] / О. В. Сосновская // Новые исследования в педагогических науках/ Под ред. А.В. Петровского. – М., 1991. – С. 69–74.

7. **Комаров, Б. А.** Универсальный словарь науки в образовательном процессе. Принципы формирования [Текст] / Б. А. Комаров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 124–133.

8. **Загузов, Н. И.** Проблемы и перспективы аттестации научных и научно-педагогических работников в России [Текст] / Н. И. Загузов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 4–22.

9. **Дергунова, Т. А.** Формирование у студентов способности к критическому анализу педагогических новаций [Текст] / Т. А. Дергунова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 170–176.

10. **Середенко, П. В.** Подготовка учителя-исследователя в вузе [Текст] / П. В. Середенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 181–190.

11. **Климова, П. В.** Метод восхождения в формировании опыта научно-исследовательской деятельности студента [Текст] / П. В. Климова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–85.

12. **Субетто, А. И.** Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России [Текст] / А. И. Субетто // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 75–87.

13. **Белова, С. Н.** Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов как элемент системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Н. Белова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 70–82.

14. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–114.

15. **Игнатьева, Е. Ю.** Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования [Текст] / Е. Ю. Игнатьева // Сибирский педагогический журнал. –2008. – № 2. – С. 122–130.

16. **Худин, А. Н.** Управленческий контекст устойчивого развития образовательного процесса в вузе [Текст] / А. Н. Худин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 161–170.

17. **Зелетдинова, Э. А.** Проблемы компьютерного интернет-тестирования в оценке качества подготовки специалистов по программам высшего профессионального образования [Текст] / Э. А. Зелетдинова, М. Ю. Яковлева, М. Д. Ильязова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 85–94.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, учена степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

– A4 format;
– 1,5 interval;
– Main font size – 14;
– Font size in Bibliography – 12;
– Font – Times New Roman;
– Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
– Brief items of information about the author:
– First name, middle name, last name (completely);
– Scientific degree and post;
– Place of work;
– Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

– ISBN;
– Complete title of the paper (in capital letters);
– First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
– Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, *bold Italics* or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled " Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes “they were facing constant problems of unfavorable community environment” [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir’s Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков //Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
(научно-практическое издание)

6/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: А. А. Жарков
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244–12–95, 244–11–55. http://www.sp-jornal.ru
E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 30,45. Уч.-изд. л. 21,38
Подписано в печать: 20.06.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 339.

Отпечатано в типографии ООО «Немо Пресс».
630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 292–12–68, 226–40–13
e-mail: nemopress@mail.ru